

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL**

Paulo Roberto Nunes Ferreira

Na “remenda do céu com a terra” escolas diferenciadas não são Huni Kuĩ.

Curitiba – PR, Novembro de 2010.

Paulo Roberto Nunes Ferreira

Na “remenda do céu com a terra” escolas diferenciadas não são Huni Kuĩ.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Paraná como requisito parcial à obtenção do grau de mestre em Antropologia Social.

Banca Examinadora:

Prof. Dr^a Laura Pérez-Gil (Orientadora PPGAS/UFPR)

Prof. Dr^a Els Lagrou (IFCS/UFRJ)

Prof. Dr. Miguel Alfredo Carid Naveira (PPGAS/UFPR)

Suplente: Prof. Dr^a Edilene Coffaci de Lima (PPGAS/UFPR)

Curitiba – PR, Novembro de 2010.

RESUMO:

Esta dissertação versa sobre o processo empreendido pelo povo kaxinawá no Acre, que consiste em tornar suas escolas diferenciadas, escolas *Huni Kuĩ*. A pesquisa enfatiza o esforço indígena em reposicionar suas escolas a partir do lugar das relações que eles estabelecem intra e interetnicamente.

O uso de sua autodenominação foi compreendido a partir da produção de corpos (*yura*) implicada por uma filosofia e sociologia que os possibilitam a reflexão sobre as linhas de continuidade entre as experiências individuais e corpos extensivos, as redes de parentesco, as separações e retornos de pessoas, do contato com os brancos ao mais interior da aldeia, bem como a concepção kaxinawá de conhecimento.

O percurso deste trabalho nos conduz a forma kaxinawá de familiarização de pessoas e constituição de conceitos, neste caso de uma política pública para educação escolar indígena.

ABSTRACT

This dissertation examines the process undertaken by people kaxinawá in Acre, which is to make their schools differentiated schools *Huni Kuĩ*. The study emphasizes the indigenous effort in repositioning their schools from the place of the relationships they establish intra and inter-ethnically.

The use of their auto-denomination was comprehended by the production of bodies (*yura*) implied by a philosophy and a sociology that allow a reflexion over the lines of continuity among the individual experiences and extensive bodies, the nets of kinship, the separation and the comeback of people, of the contact with white men deep within the village, as well as the kaxinawá conception of knowledge.

The path of this study leads us to kaxinawá form familiarization of people and concept constitutions, in this case of a public policy of indigenous school education.

*

* *

Dedico esta dissertação à Fabiana, ao Otto e aos
professores Kaxinawá.

* *

*

AGRADECIMENTOS

Quando vim do Acre para o Paraná não imaginava o que me esperava. Ingressar em um programa de pós-graduação sempre foi um sonho, que em 2008, julgava ter alcançado. Só não sabia que escrever uma dissertação, desenvolver uma pesquisa se tornaria algo tão laborioso. Mas, e daí? É assim mesmo, é com trabalho que conquistamos o que é de nosso desejo. “Desejo”, palavrinha danada essa! Mas, quando paramos um pouco e, sobre ela nos debruçamos, vemos que se está diante daquilo que nos é *falta*. Sorte nossa que esse tal desejo não é fixo. Ele se multiplica, se desloca. Então já não somos os mesmos, nem eles, aliás, porque eles são um tanto, um tanto bem grande de nós (pronome e substantivo).

Qualquer agradecimento jamais é pleno! Como poderia recompensar ou retribuir aos amigos e interlocutores, o auxílio naquilo que é mais visceral!? A impossibilidade de agradecer plenamente se dá porque eu sei o que isto aqui, neste momento, chamado de dissertação, expressa para mim. Sei que trata do meu comprometimento profissional, do esforço sério de pesquisa, de dias a fio de trabalho ou horas e mais horas de sono engabeladas pelo sentimento de que avançamos na escrita, mesmo que após cinco ou seis horas, nada mais que uma página estivesse concluída. Sei de mim, porém como saber do outro? Dos outros que me rodearam, que me apoiaram de formas variadas, muitas das vezes quase incompreensíveis. Posso apenas e, nada mais, manifestar que todas as pessoas que inter cruzaram meus caminhos, das aldeias à capital do Paraná, influíram nesta escrita. É por este motivo que agradeço. Todavia, neste manifesto da gratidão, existem pessoas extraordinárias.

Começo falando de Bendita Esteves. Ela foi minha orientadora durante meus estudos de graduação e fez-me enxergar que entre aquilo que eu observava e as minhas anotações, deveria existir um compromisso insuperável. Com ela compreendi o que é ética!

Vai um abraço ao Marcos Vinícios, ex - Secretário de Cultura da cidade de Rio Branco-AC, que em 2000, forneceu-me a chance de estagiar no núcleo de indigenismo da Fundação de Cultura e Comunicação Elias Mansour. Lembro-me, exatamente para agradecer as pessoas com as quais fiz minha primeira viagem a uma terra indígena.

Subimos o rio Purus, de Sena Madureira até Santa Rosa, fronteira com o Peru. Por um mês estive com Dede Maia, indigenista das antigas que compõe a Comissão Pró-Índio do Acre (CPI-AC). Viva aos violões de Nemias e Roni! Estejam onde estiverem, continuem tocando bem as músicas nas quais acreditam. Não poderia esquecer- me da intempestiva Dinah Borges, historiadora e especialista e extensão rural indígena.

Para Manoel Estébio, ex-coordenador de educação escolar indígena da Secretaria de Educação do Acre, vai um abraço, pois com ele, ao término de minha graduação, obtive o que posso chamar de: primeira oportunidade profissional. Brigamos muito e discordamos em inumeráveis vezes, porém resguardamos respeito e honradez. Isso vale muito!

Para Maria do Socorro de Oliveira, cuja confiança e o respeito permitiram-me dar prosseguimento, tanto as minhas atividades profissionais quanto acadêmicas. “Nêga Véia”, obrigado, mais, muito mais que obrigado! Você sabe do que digo.

Para Aldir S. de Paula, linguísta que há mais de duas décadas atua entre os povos pano do Acre. Nossas conversas sobre a língua dos kaxinawá foram esclarecedoras e me possibilitaram escutar sons para as quais meus ouvidos eram moucos.

Ao sertanista Antônio Macedo, cabra antigo do indigenismo acreano, homem que me incentivou a ir para o Jordão trabalhar com os Kaxinawá, muitíssimo obrigado.

Para José Mateus Itsairu, seu pai Augustinho Manduca, seu primo, Norberto Sales, meu finado amigo Edson Medeiros, ao José Benedito Ferreira, Vitor Pereira, a Maria Caxambu, ao Francisco Bardales e seu irmão Napoleão Bardales; ao Leôncio Salomão e sua esposa Laura, ao Mário Domingos e seus filhos: Dona Fátima e João Domingos; ao Txana Mashã e seu pai; ao Manoel Gomes, Joaquim Mana, João Carlos, Vaulino Nunes Ferreira e seu irmão Carlos Nunes, bem como, a todos os professores kaxinawá, obrigado. Essas pessoas, além de fornecerem informações, educaram-me, ensinaram-me a andar na floresta e a conviver com eles. Fizeram-me provar novos sabores, experimentar novas formas de ver, de perceber e de me dedicar àquilo que tornara o meu ofício: o indigenismo da educação escolar. Meu agradecimento a eles se dá por terem me ensinado a ser um outro tipo de humano. Bené, obrigado mesmo!

À Laura Perez-Gil e Miguel Carid, seu esposo. Ambos são professores no PPGAS-UFPR. Lembro-me de uma anedota com Miguel. Perguntei-lhe o número da página de tal cita que fizera na aula. Ele, sabedor de minha dificuldade em “línguas bárbaras” disse mais firmemente que o de costume: “*você lerá! Eu não repetirei!*” Olha que eu saí da sala *‘pelas goelas’*! No entanto, este evento serviu-me para reafirmar o compromisso que deveria ter com o ato contínuo de aprender. Em um programa de pós-graduação, não vamos à simples aulas, mas ao reencontro de nossas aspirações acadêmicas e profissionais. Laura, uma orientadora dedicada, perspicaz, capaz de fazer seus alunos renderem mais do que eles próprios imaginariam. Ela foi determinante para que esta dissertação assumisse corpo e estrutura. Sem seus cuidadosos apontamentos, esta empreitada não se realizaria. Agradeço ainda a Maria Inês S. Borges, também professora neste mesmo Programa e que inicialmente acolheu minhas inquietações.

Meu agradecimento a Els Lagrou, não se dá por dispor-se a estar em uma banca de defesa de um mestrando, pois eventos desta natureza, ela já participou de outros tantos. Isso talvez seja a menor parte. Importante mesmo foram a sua paciência e generosidade ao atender os telefonemas de um técnico de educação indígena lá do Acre, cuja antropologia e os Kaxinawá eram misteriosos e encantadores. “*Olá, é da casa de Dona Els?*”. Obrigado, sua atenção fez-me refletir que podem ser constituídas redes de aprendizagem entre o indigenismo e a antropologia.

À minha família, ao pai, seu João, guardião de saberes que me fizeram compreender coisas que somente a ele e a mim fazem sentido. À minha mãe, Raimunda, que me disse uma vez: “*lembre-se do caminho que escolheu*”. Lembro-me todos os dias, mãe.

Para as irmãs, a pequenina o recado: “estuda menina!”. Para a mais velha, hoje distante, a inspiração de que não importa onde se nasceu ou o quanto se está afastado dos grandes centros, pois, determinante será o seu esforço e dedicação.

Aos amigos Dênis e Fernando, conhecidos de longa data. Um beijo grande pelo companheirismo. Aos de data mais recente, vai um forte abraço ao Flávio e sua esposa Fernanda; obrigado pelas explicações sobre linhas que sobem e descem! Meu velho Wali, aquele abraço mineirinho! Ao Tomas, um camarada e cabra bom. Aqui devo

estender minhas considerações a sua família por afinidade, os casais Gustavo e Raquel, bem como Paula e Fernando. Eles, que participaram da reta final desta escrita, alimentaram-me com um carinho inexplicavelmente cedido.

À amiga, excetuada de qualquer grupo, compreendo-a ímpar, Andréia. Eis uma dessas pessoas que as palavras faltam para definir. Companheira incontestável, comparte nesta dissertação. Ela foi o par intelectual que tornou possível esse texto. Ela não é etnóloga, mas, sua paixão pelo tema que pesquisara, somado ao fato de ter sido minha contemporânea no PPGAS, tornaram-se fortes elos. Das madrugadas que passamos juntos escrevendo, as contas sequer tenho, porém a dívida parece-me impagável. Meu manifesto quase esmaece. Retomo a pergunta: como obrigar-me a retribuir para alguém que tão fortemente permitiu a realização de um sonho a cada revisão e sugestão atenta que fazia ao meu texto? Obrigado não traduz a dimensão de minha “desobriga”. No entanto, a pergunta é vazia, pois, esse tipo de sentimento que é a amizade íntegra, não se agradece.

À Vanessa Nahas, pelos minutos preciosos que se multiplicavam todas as semanas, de forma intensa e cuidadosa. Suas palavras são inestimáveis e permanecem vivas.

E para começar de novo, Fabiana. Forte, doce, amável, implacável. Mais que esposa, uma mulher rara. A ela, antes de qualquer pessoa devo e dedico esta dissertação. Pelos meses de ausência, pelas crises emocionais, pela disposição que ela demonstrou em me apoiar. A ela devo a minha vida, não intelectual, pois desta dou conta. Mas, a caneta que escreve e os olhos que observam a aldeia são os mesmos que olham para o amor e fazem um poema. Se esses olhos estão enfermos, a escrita se tornará meio doentia, será opaca e pouco se compreenderá. Eis que o afeto, a dedicação, o carinho, o amor, sua força mais interior, impregnaram-me de animação e vigor genuínos. Somente por isso levei a cabo esta tarefa. Ao sair de casa para ir a uma aldeia, a saudade era imensa. Os índios, muitos deles meus amigos, perguntavam-me: “*saudade de casa?*” - “*Sim, de casa. Sim, de minha esposa*”, que aos meus olhos acreanos é branca como uma lua bem cheia, já no alto do céu, que dito pelos Kaxinawá seria “*hushupa*”. E fitando-me lá de cima, me viu aqui, tal como daqui, eu a fitava lá. Hoje, junto dela, daqui mais

alguns dias, em nossos braços, um filho. Ao Otto, essa criança que chega... Nem sei o que escrever, apenas, chegue com saúde meu filho.

Obrigado.

ÍNDICE CAPITULAR

RESUMO	3
ABSTRACT	4
AGRADECIMENTOS.....	6
LOCALIZAÇÃO: ACRE – BRASIL.....	15
MAPAS DAS TERRAS INDÍGENAS NO ACRE (BRASIL)	16
TERRAS INDÍGENAS KAXINAWÁ (ACRE - BRASIL).....	17
APRESENTAÇÃO	18
INTRODUÇÃO.....	21
 PARTE I: ASPIRAÇÕES E INSPIRAÇÕES	24
 CAPÍTULO I: KAXINAWÁ: FAMILIARIZANDO ANTROPÓLOGOS, OU UMA POLÍTICA DO CONHECIMENTO	24
1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS: OS KAXINAWÁ ENTRE ANTROPÓLOGOS E INDIGENISTAS.....	24
2. REFLEXOS DE SI: ANTROPOLOGIA COM OS KAXINAWÁ.....	25
3. VINTE E CINCO ANOS DE ETNOLOGIA NO BRASIL A PARTIR DO ACRE.....	27
3.1. SENTIDOS DE UMA NATUREZA ANTROPOLÓGICA	33
4. FILTROS, FRENTES E INVENÇÕES: TANTO MAIS PRODUCENTE QUANTO MENOS EXCLUDENTE..	44
4.1. O KAXINAWÁ DO PRESENTE <i>VERSUS</i> O PRESENTE DO KAXINAWÁ	49
4.2. DUAS “CERTAS” FORMAS DE CONHECER	59
5. ESTABELECENDO CONTATO COMO MEDIDA DE FAMILIARIZAÇÃO DE BRANCOS EM ALDEIAS KAXINAWÁ: O INDIGENISTA E O ANTROPÓLOGO, PESSOAS E OBJETOS	65
6. BRANCOS E YUXÍ: A EXPERIÊNCIA DO CONTATO ENQUANTO ABERTURA À CONCLUSÃO. ...	75
7. PARA A CONCLUSÃO EM ABERTO: ALGUMAS CONSEQUÊNCIAS	79
 PARTE II: A REMENDA	82
 CAPÍTULO II: A “REMENDA” DO CÉU COM A TERRA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA COM O BENEDITO KAXINAWÁ.....	82
1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS: UMA DISTINÇÃO, NÃO UMA TRANSCENDÊNCIA	82
2. UM ALINHAVO NO TEMPO: (PER)CURSOS DE FORMAÇÃO E OFICINAS PEDAGÓGICAS	85
2.1. DISTINGUINDO ASSESSORIAS PEDAGÓGICAS E “OFICINAS DOS PROFESSORES”	88
3. ANTROPÓLOGOS FAZEM CAMPO, INDIGENISTAS FAZEM “ACOMPANHAMENTO”	90
3.1. EXAGERO INDIGENISTA OU A CONTRA-MENSAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA?	93
4. NARRANDO COM NORBERTO A HISTÓRIA DE PEDRO.....	97
5. UM PRA LÁ, OUTRO PRA CÁ... UMA CELEUMA E UMA PERGUNTA, OU OS KAXINAWÁ DIANTE DO INDIGENISMO?	107
6. DA REMENDA DE ITSIRU AO CANSAÇO DE BENÉ KAXINAWÁ.....	110
6.1. O CÉU REMENDADO NA POESIA E NA FIGURA.....	115

6.2. ENTRE FORMAS, MIÇANGAS E ESCOLAS.....	120
6.3. O NOVO CICLO: PESSOA QUE PENSA E AGE (<i>YURÃ XINÃ PEWAKĪ</i>)	123
6.4. <i>ANIMAÇÃO</i> : UMA ESTRUTURA OU SIMPLES ETAPA DA REVITALIZAÇÃO CULTURAL?	131
6.5. O CANSAÇO E A <i>ANIMAÇÃO</i> : DOIS LADOS DA NOVIDADE DE JOSÉ BENEDITO KAXINAWÁ.....	138
7. UMA NOTA SOBRE A DOMINAÇÃO INTERCULTURAL	140
7.1. BENEDITO FERREIRA E A HORA DE FALAR COMO INDIOZÃO.....	143
8. MAS, POR QUE TERIA BENEDITO AFIRMADO NÃO SER UMA EDUCAÇÃO HUNI KUĨ, A ESCOLA DIFERENCIADA?	149

CAPÍTULO III: CONHECENDO PELO OUVIDO: AS PALESTRAS DE BENEDITO FERREIRA NA DESVENTURA DA EDUCAÇÃO INDÍGENA175

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	175
2. O TÉCNICO INDÍGENA, A LIDERANÇA INTELIGÊNCIA E O XAMÃ: ESCOLAS, ÍNDIOS E O INDIGENISMO	179
3. DUAS PALESTRAS E UMA CONVERSA: A EDUCAÇÃO HUNI KUĨ NA REVISTA DE BENEDITO FERREIRA.....	184
4. UMA CONVERSA “DE BEIRA DE BARRANCO”	185
5. ANO DE 2004: DO INÍCIO DO PENSAMENTO À LIMPEZA DOS CAMINHOS	188
6. LIMPAR CAMINHOS É DIRIMIR CONFLITOS	195
7. UMA GEOPOLÍTICA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	197
8. UMA NOTA SOBRE A OBSOLESCÊNCIA	200
9. MUDANÇAS E INTERPRETAÇÕES DE UMA LIDERANÇA INDÍGENA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR: JOAQUIM MANA.....	212
9.1. DUAS POLÍTICAS: O ANTES E O AGORA	216
10. O PAJÉ PROFESSOR DE ANTROPÓLOGO E A LIDERANÇA QUE VOLTOU A SER PROFESSOR...225	
10.1.AUGUSTINHO DEFININDO O PERTO E O DISTANTE, A IDENTIDADE E A ALTERIDADE: “SERÁ QUE PODEMOS NOS COMUNICAR?”.....	233
10.2.A METADE QUE SE ACABOU NA AUSÊNCIA DO REGISTRO: ESCOLA, MORTE E CONHECIMENTO A PARTIR DE AUGUSTINHO MANDUCA MATEUS.....	249

11. CONCLUSÃO: UM VOCABULÁRIO KAXINAWÁ PARA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.....262

BIBLIOGRAFIA.....	267
-------------------	-----

Nota sobre a dificuldade para se grafar em língua kaxinawá

Esta dissertação conta com a tradução de expressões entre as línguas portuguesa e kaxinawá. Não é nossa proposta uma reflexão acurada sobre a grafia em língua indígena. Todavia, para que o leitor situe-se diante do cenário da língua kaxinawá, não há um acordo linguístico ou uniformização das formas de escrever entre Peru e Brasil. Porquanto, este dado torna-se mais relevante ao manifestarmos o fato de que tal acordo sequer existe entre os kaxinawá do Brasil. No entanto, na última década, professores em cursos de formação, autonomamente e com mínima interferência de linguístas, debatem e constituem uma unificação para a grafia. Há três anos a mobilização de professores indígenas impingiu os gestores oficiais da educação escolar indígena a criarem espaços de debates sobre este tema.

Esclarecemos ao leitor que a forma de grafar ou reproduzir as palavras em língua indígena ocorreu de duas maneiras. A primeira segue a estrutura que os professores Kaxinawá utilizam em materiais didáticos. A segunda reproduz as citações, tal como escritas originalmente por seus respectivos autores.

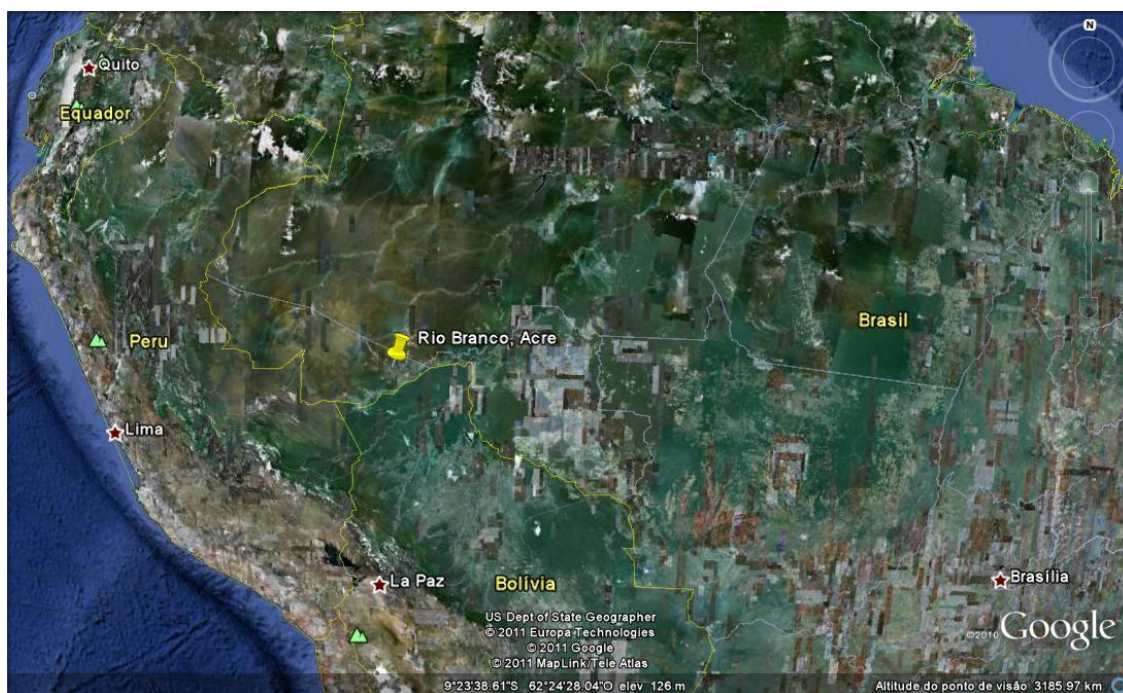
Ressalte-se ainda, os materiais supracitados são oriundos de cursos de formação realizados pela Comissão Pró-Índio do Acre e pela Coordenação de Educação Escolar Indígena do Governo do Acre. Se esta posição aparenta ser linguisticamente frouxa, é especialmente alicerçada em encaminhamentos políticos dos professores Kaxinawá do Brasil. Quadros ortográficos podem ser encontrados em CAMARGO (2006), de acordo com YANO (2009) ou em MONTAG (2004). Em face deste cenário de indefinição, o que se transcreverá abaixo denota muito mais uma contingência formal e sintética de uma dissertação em etnologia indígena, do que uma definição linguística.

	Transcrição fonológica	Grafia empregada no Brasil ¹
Vogais	/a/	A

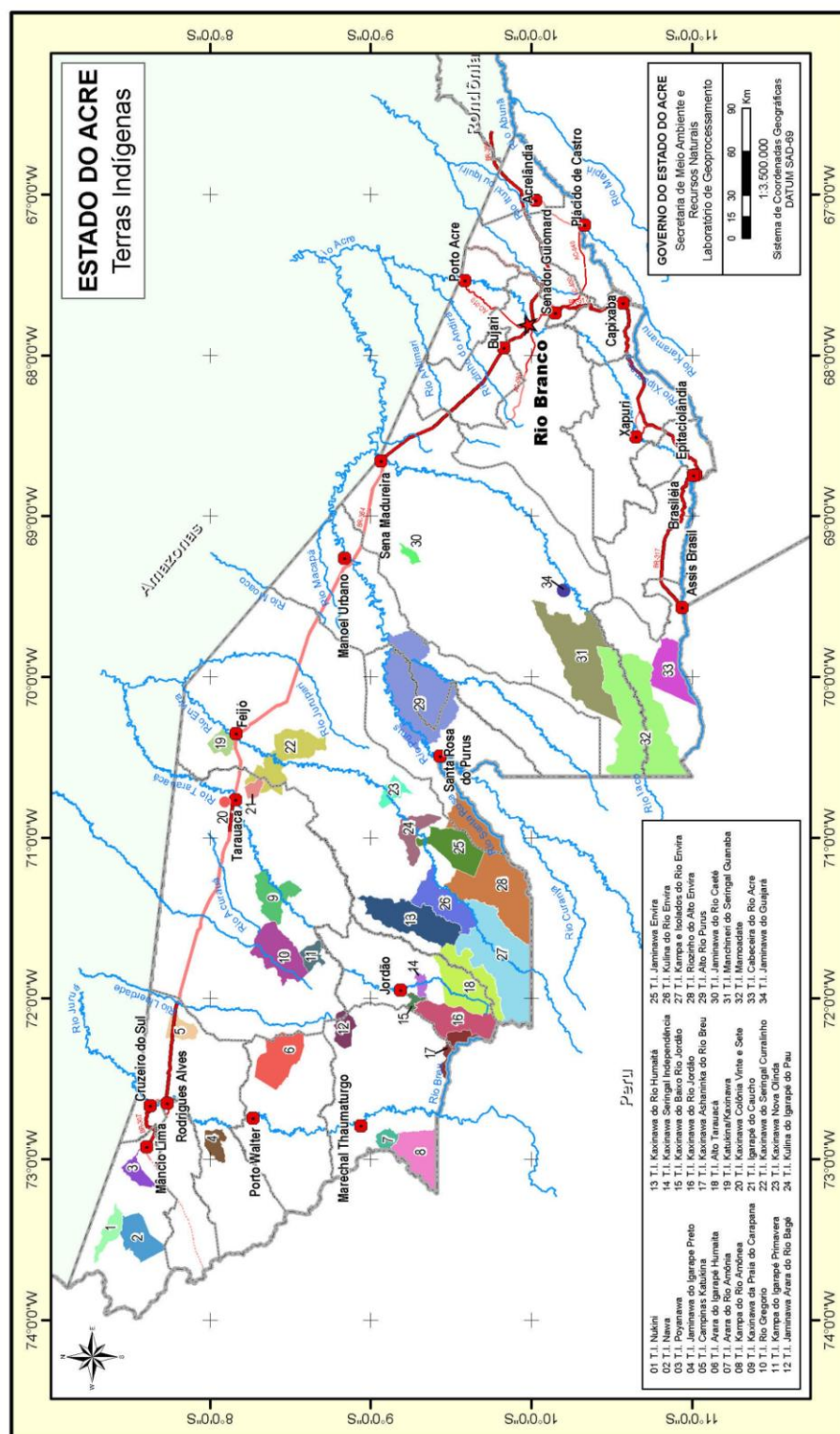
¹A grafia no Brasil está em fase de reformulação. Joaquim Paulo de Lima (Mana), professor e liderança Kaxinawá no campo da educação escolar, atualmente cursa o mestrado em lingüística na UNB e debate com seus parentes brasileiros a unificação da grafia. De tal modo, o quadro transcrito reflete os esforços de linguístas brancos na descrição desta língua. Ele pertence a CAMARGO (2006) e foi compilado de YANO (2009, p. 09). O quadro original possui mais dois campos, a saber: a escrita no Peru e a nova proposição de CAMARGO.

	/ə/	E
	/i/	I
	/u/	U
Consoantes	/m/	M
	/n/	N
	/p/	P
	/t/	T
	/c/	C
	/k/	K
	/b/	B
	/d/	d,r
	/ɲ/	Y
	/s/	S
	/ʃ/	sh, x
	/h/	H
	/ts/	Ts
	/w/	W

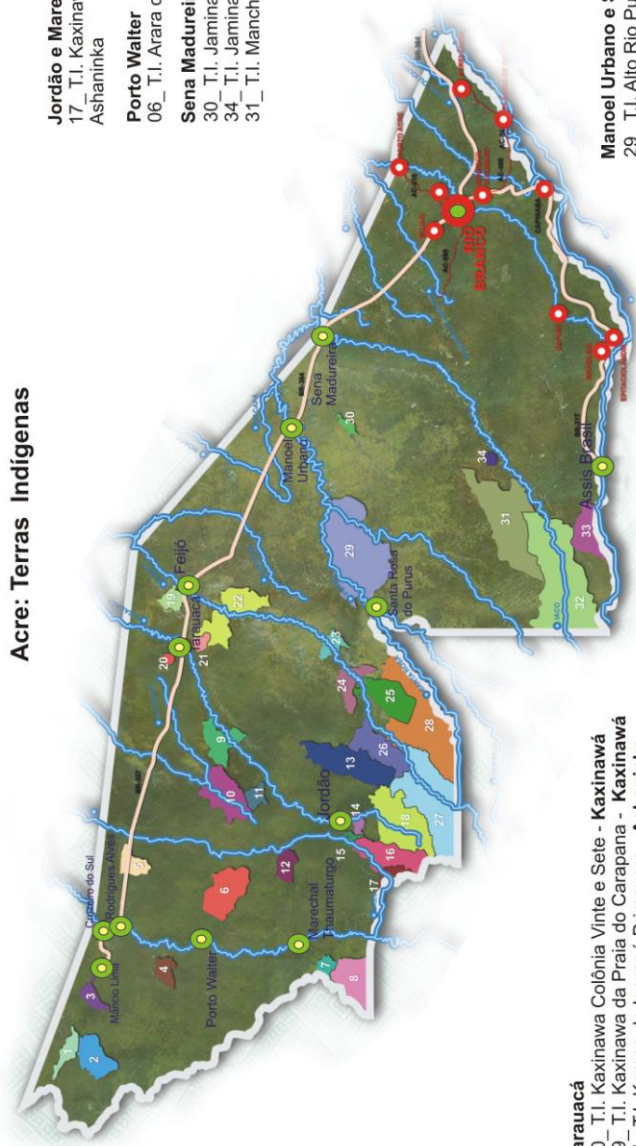
LOCALIZAÇÃO: ACRE – BRASIL



MAPAS DAS TERRAS INDÍGENAS NO ACRE (BRASIL)



Acre: Terras Indígenas



20. T.I. Kaxinawa Colônia Vinte e Sete - Kaxinawá
09. T.I. Kaxinawa da Praia do Carapana - Kaxinawá
11. T.I. Kampa do Igarapé Primavera - Ashaninka
10. T.I. Rio Gregório - Yawanawá/Katukina

25. T.I. Jaminawa Envira - Ashaninka
26. T.I. Kampa e Isolados do Rio Envira - Ashaninka/Isolados
17. T.I. Kaxinawa do Rio Humaitá - Kaxinawa
13. T.I. Kaxinawa do Rio Humaitá - Kaxinawa
12. T.I. Kullina do Rio Envira - Madia
16. T.I. Kullina do Rio Envira - Madia
24. T.I. Kullina do Igarapé do Pau - Madia
23. T.I. Kaxinawa Nova Olinda - Kaxinawa/Madia
22. T.I. Kaxinawa do Seringal Curralinho - Kaxinawa
19. T.I. Katukina / Kaxinawa - Kaxinawa/Shanawa

12_ T.I. Jaminawa Arara do Rio Bagé - Jaminawa - Arara
08_ T.I. kampa do Rio Amônia - Ashaninka
07_ T.I. Arara do Rio Amônia - Apolima - Arara - Kuntanawa

17_ T.I. Kaxinawa Ashaninka do Rio Breu - Kaxinawa Ashaninka

06 T.I. Arara do Igarapé Humaita - Shawãdawa

30_ T.I. Jaminawa do Rio Caeté
34_ T.I. Jaminawa do Guajará
31_ T.I. Manchineri do Seringal

18 T.I. Alto Tarauacá - Isolados

01_ T.I. Nukini - Nukini
02_ T.I. Nawa - Nawa
03_ T.I. Puyanawa - Puyanawa

29 T.I. Alto Rio Purus Madijá e Kaxinawa

32_ T.I. Mamoadate - Jaminawa/Manxineri
33 T.I. Cabeceira do Rio Acre - Jaminawa/Manxineri

16_ T.I. Kaxinawa do Rio Jordão - Kaxinawá
15_ T.I. Kaxinawa do Baixo Rio Jordão - Kaxinawá
14_ T.I. Kaxinawa do Seringal Independência - Kaxinawá
Igarapé Taboca do Alto Tarauacá - Isolados

28 T.I. Riozinho do Alto Envira - Ashaninka/Isolados

05_ T.I. Campinas Katukina - Katukina
04_ T.I. Jaminawa do Igarapé Preto - Jaminawa - Arara
Jaminawa

APRESENTAÇÃO

Minha primeira visita a uma aldeia *huni kuĩ* (kaxinawá) se deu em 2000, no rio Purus, num contexto em que uma equipe formada por membros do Núcleo de Indigenismo da Fundação de Cultura e Comunicação Elias Mansour e da Comissão Pró-índio do Acre desenvolviam um projeto de registro de músicas indígenas. Até o ano de 2003, período em que encerrei meus estudos de graduação, atuei como “agente cultural” desta Fundação. Lá desenvolvia atividades de registro e catalogação de cultura material.

Sobre estes índios, eu não guardava na memória as variadas sementes com as quais eles faziam colares, ou os tipos de fibras para se fazer cestos. Vívidas eram as memórias acerca das experiências afloradas durante a meia estação dos meses de setembro a outubro, período em que lá estive. Grande Purus, com estirões de águas intermináveis e praias de areia branca.

Isso traz algum tipo especial de saudade, seja dos banhos à beira do rio, da banana verde servida com carne de queixada, da recepção sempre festiva e daqueles desenhos que as mulheres habilmente imprimiam no meu rosto. Desenhos belos e sofisticados, mas que àquela altura, ainda eram exageradamente alteros. Nada mais além do cheiro do jenipapo, característico do pigmento através do qual os rostos de estrangeiros se assemelhavam aos dos nativos. A saudade dia após dia aumentava e, sempre mais, quando rememorava ‘*a noite da ayahuaska*’.

Nesta ocasião, a equipe responsável pelo registro das músicas foi convidada por Edivaldo Domingos, liderança da aldeia Novo Lugar, para com ele beber *nixi pae* (ayahuaska). Não sabia, tampouco imaginava o que esta noite reservaria.

Dia chegado e noite caída, fomos para uma casa ao lado da de Edivaldo. Ele nos disse que o *nixi pae* não estava forte e, de tal forma, aqueles que jamais o haviam ingerido poderiam fazê-lo sem receios. Assim o fiz. Ele nos serviu um primeiro copo e minutos depois começou a cantar, em sua língua, músicas para “*chamar a força da ayahuaska*”. Alguns minutos, ou apenas algum tempo? Não sei exatamente, pois na verdade já não possuía controle sobre o correr das horas naquela noite, assim, um minuto poderia ter mais do que os seus sessenta segundos convencionais.

Edivaldo nos instrui a uma pausa, então oferece mais uma “rodada” aos participantes. Ele pergunta: “*está mirando txai Paulo?*”. “Não”, respondi. Algum tempo depois tornou a perguntar: “*está mirando txai Paulo?*” A essa altura, se o tempo havia saído de meu controle, meu corpo já parecia não mais ser o que fora segundos atrás. Sentia uma relativa ausência de concretude ou, talvez, o próprio deslocamento do meu peso a partir do meu corpo. A sensação difícil de descrever é algo como um *mix* de pressão e esmaecimento morfológico. Explico, e ele exclama: “*agora tu vai mirar!*”

Mirei! Diante dos meus olhos emergiam visões que jamais esperaria ter. Eram lagartas, cobras, a floresta, meu corpo se transformado, imagens desconexas e caminhos tortuosos. Depois, certa calma, a miração (aquilo que via) se ilumina, de repente mais cobras, as jibóias; algumas delas eram coloridas tal qual o negativo de uma película fotográfica. Elas se aproximavam e pareciam fitar-me com sua língua colocada para fora de sua mandíbula e, repentinamente, seguiam rumo à finitude de minha percepção embalada pela amplitude da ayahuaska.

A ayahuaska levou-me a Rio Branco e, pelas garras de um gavião real, fui transportado do vale do rio Purus, para o vale do rio Acre. Estava no céu, olhava para baixo e avistava um igarapé próximo da casa onde morei durante a infância. Visitei minha família, meus parentes mais próximos, sentia o perfume que exalava de tudo o que compunha a imagem, eu os assisti em cuidados.

Após a visita aos entes tão queridos, regressei ao Purus. Lá, me deparei com uma árvore gigantesca. Ao olhar para cima, um céu limpo, estrelado, de azul mais intenso; ‘aceso’, poderia descrevê-lo. Para mim, um azul cujos corpos da terra pareciam ser nele refletidos. Do céu, meu olhar desceu à copa daquela árvore, que era redonda, simétrica e brilhantemente verde; dela pendiam cipós, e deles, ao me aproximar, notei mais jibóias. Ao lado e por detrás das sapopemas, onças e antas também saíam; havia macacos e ninhos de pássaros que mais pareciam cúpulas suspensas, tecidas de gravetos.

O efeito se tornou cada vez mais forte, fiquei tonto, vomitei, desmaiei. Caído, não me lembro ao certo de nada, apenas cores, as mais intensas, as mais fortes. Elas tinham brilho intraduzível em palavras. Perguntei-me que mundo era aquele, etéreo, desconexo, se transformando e de “intensa potencialidade”? Edivaldo procura explicar-

me nessa mesma oportunidade, todavia, meus olhos não estavam propriamente preparados para o que me deparei.

Contudo, de um ponto de vista *huni kuĩ*, aquilo que eu bebi “alterou-me” em algum grau. Estas visões inauguraram em mim outro canal de percepção, que mais tarde reverberaria no indigenismo que pratiquei e no exercício de etnologia que esta dissertação busca traçar.

Trouxe à tona uma experiência pessoal a fim de apontar que os estes índios fazem desdobrar para além do individual e intransferível, do único e do singular, transformações fundamentais que abrem a possibilidade de familiarização do estrangeiro, seja este uma pessoa ou uma política pública.

Antes daquela noite, minhas inspirações e aspirações iniciais, não se definiam em retomar qualquer questão sobre as etnografias da África, da América do Sul ou da Melanésia. Não pretendia pensar acerca do parentesco, xamanismo, ou sobre o corpo, muito menos sobre os mitos. Todos esses temas passavam ao largo de minha mente; sequer imaginava o que viria a ser etnologia. Mas, algo havia se transformado.

Desta maneira se deu o início do processo de conhecer essas pessoas. Descobri que são capazes de fazer despertar formas novas de ver e compreender. Isto é algo que de fato esses índios sabem criar.

INTRODUÇÃO

Os mais numerosos índios do Acre, que ocupam 12 das 36 terras indígenas existentes neste Estado, vivem às margens dos rios: Breu, Envira, Purus, Tarauacá, Muru, Humaitá e Jordão, além da BR 364. Os Kaxinawá são 5800 pessoas, apenas no Brasil. Este número cresce ao somarmos os aproximadamente 1400 indivíduos que vivem no Peru. Eles falam uma língua *pano*, que denominam *hãtxa kuĩ* (língua verdadeira). Este povo constitui o maior percentual de professores, bem como de escolas indígenas no Acre.

Esta dissertação versa sobre o processo Kaxinawá de tornar suas escolas diferenciadas, escolas *huni kuĩ*. Este debate que não é restritivamente linguístico, nem visa exacerbar o uso político da cultura no contato com os “brancos”, é antes de tudo um esforço indígena de reposicionar suas escolas a partir do lugar das relações que eles estabelecem intra e intereticamente.

O uso de sua autodenominação, *huni kuĩ* (gente verdadeira) foi compreendido por este pesquisador, como uma preocupação com a produção de pessoas (*yura*), implicada por uma filosofia e sociologia que os possibilitou pensar as linhas de continuidade entre as experiências individuais e corpos extensivos, as redes de parentesco, as separações e retornos de parentes, do contato com os brancos ao mais interior da aldeia.

Este, que é um processo em curso, até onde se compreende, congrega um *vir a ser* que parece configurar mais um aspecto do *devir* indígena. Uma escola *huni kuĩ*, talvez viva em contínua transformação.

São três os capítulos desta dissertação, agrupados em duas partes. A primeira delas chama-se **ASPIRAÇÕES E INSPIRAÇÕES**. Nesta sessão encontraremos o capítulo de abertura, denominado **KAXINAWÁ: FAMILIARIZANDO ANTROPÓLOGOS, OU UMA POLÍTICA DO CONHECIMENTO**. Versou-se acerca de duas etnografias realizadas sobre este povo, num intervalo de um quarto de século, na passagem do XX para o XXI (1982-2007). Refletiu-se sobre as inspirações indigenistas que destas etnografias poderiam ser elaboradas. Demonstrou-se a maneira como os *Huni Kuĩ* socializam “seus” antropólogos. O capítulo apontou que a luta

política, outrora associada à economia, é hoje imbricada à cultura. Ademais, enfatizou-se a agência indígena sobre seus antropólogos, trazendo à tona níveis de comunicação entre as imaginações nativas e as dos etnólogos. Deste ponto de vista, tratou-se da reflexividade entre pensamento indígena e as problemáticas antropológicas, no contexto de Terri Aquino (1982) e Els Lagrou (2007). Ambos, em períodos históricos, com inspirações teóricas e aspirações antropológicas distintas, produziram imagens dos Kaxinawá. Todavia, as perguntas transversais neste capítulo são: Como esses índios familiarizaram Terri Aquino e Els Lagrou? E, o que diria a familiarização dos etnólogos sobre uma ideologia Kaxinawá do contato com a alteridade?

A segunda parte denomina-se: **A REMENDA**, na qual estão os capítulos dois e três. O capítulo dois chama-se: **A “REMENDA” DO CÉU COM A TERRA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA COM O BENEDITO KAXINAWÁ**. Remenda é uma alusão a belíssima poesia do professor Norberto Sales Kaxinawá, publicada em 1997 no livro *Antologia da Floresta*. Esta palavra, que sequer é encontrada nos dicionários de língua portuguesa, há de ser compreendida como ‘emenda’. Algo que merece emendas é incompleto. Norberto falava sobre uma paisagem, que se fazia com o cair do céu sobre as copas das árvores de sua floresta no rio Jordão. Partindo desta paisagem, versou-se acerca da complementaridade necessária entre contextos escolares e não escolares de aprendizagem. Buscou-se na soma desses contextos a equação da educação escolar indígena. Os Kaxinawá trataram deste tema de maneira privilegiada através dos técnicos pedagógicos da Coordenação de Educação Escolar Indígena (C.E.E.I.) José Mateus Itsairu e José Benedito Ferreira, em cursos de formação e oficinas pedagógicas.

José Mateus, no rio Jordão, cria a figura *educação escolar indígena*. Esta se tornou um conceito fundamental para diversas oficinas pedagógicas realizadas entre os Kaxinawá das quais participei. José Benedito, o Bené, cria o conceito de *educação huni kuĩ*. O capítulo preocupou-se em fazer emergir os cenários nos quais foram compostas tais idéias. Os Kaxinawá apresentaram reflexões que ultrapassaram as noções de escola diferenciada ou escola indígena, tal como se conhece no Acre.

O terceiro e último capítulo desta dissertação é denominado: **CONHECENDO PELO OUVIDO: AS PALESTRAS DE BENEDITO FERREIRA NA**

DESVENTURA DA EDUCAÇÃO INDÍGENA. Nesta etapa nos dedicamos a “pensar” numa proposição Kaxinawá, apresentada no campo da educação escolar, onde pessoas, corpos, o espaço e o tempo são traduzíveis, ‘postos de través’, permutados e convertidos em termos de conhecimento. Enfatizou-se o processo de traduzir como uma empreitada Kaxinawá, que se constrói numa liça virtual que pode acarretar altos custos aos seus corpos humanos. Sua pena estaria no campo da perda de “humanidade”, esta, digamos, propriamente humana. Tratou-se de temas como *o outro* pólo da “*familiarização indígena*”, ou seja, o processo de ‘alterização’, que nada mais é do que o “tornar-se estrangeiro” ou branco.

Não obstante, abordaram-se, a partir de duas palestras realizadas por Benedito Ferreira, as bases que fundam e distinguem a educação *huni kuĩ* da educação diferenciada. Benedito se diz “cansado” dos debates acerca desta temática. Ele possibilitou novo frescor às discussões sobre educação escolar indígena por meio da própria obsolescência que integra esta questão. Este capítulo tratou de compreender a filosofia que anima o conceito de *educação huni kuĩ*.

Nossa conclusão, aberta por natureza, evidenciou a principal consequência do esforço dos Kaxinawá em reconceitualizar suas escolas.

PARTE I: ASPIRAÇÕES E INSPIRAÇÕES

CAPÍTULO I: KAXINAWÁ: FAMILIARIZANDO ANTROPÓLOGOS, OU UMA POLÍTICA DO CONHECIMENTO

1. Considerações iniciais: Os Kaxinawá entre antropólogos e indigenistas

O capítulo inicial de minha dissertação será carregado de sentido ao conectar-se com o indigenismo acreano. Tal será interpretado à luz da etnologia, tanto dos Kaxinawá quanto de dois de “seus” antropólogos. Um destes, precursor e, porque não dizê-lo, inaugurador da Antropologia moderna no Acre; trata-se de Terri Vale de Aquino, acreano, antropólogo e indigenista que há décadas acompanha direta ou indiretamente este povo. Posteriormente, encontraremos Els Lagrou, uma estrangeira, artista plástica e filha gemelar². Esses três pares de atributos destinados a Els Lagrou e Terri Aquino não serão um a um desenvolvidos, no entanto, servirão para que no curso deste capítulo observemos os caminhos que ambos tomaram em suas etnografias.

Nosso objetivo não é interpretar os Kaxinawá, mesmo considerando que uma análise antropológica não possa partir em fuga deste intento, porém, no momento isto é negado. Poderia surpreender-se, um estudioso da literatura pano, que trata do tema da educação escolar indígena, com a escolha em cotejar Terri Vale de Aquino e Els Lagrou, pois é sabido que ambos não desenvolveram pesquisas neste campo. Entretanto, se abordará um conjunto de inspirações que esses antropólogos podem fornecer ao indigenismo. Ademais, não se argumenta que eles cederam algum tipo de conselho antropológico, longe disto! O exercício, muito mais teórico que etnográfico, será o de pensar suas obras, para então refletir sobre um extrato³ de inserções já realizadas em aldeias Kaxinawá no campo da educação escolar. A partir de suas etnografias, num intervalo de um quarto de século, na passagem do XX para o XXI (1982-2007), vislumbraremos ainda, a maneira como esse povo socializa “seus” antropólogos e

² Adiante retomaremos a relação entre a gemelaridade de Els Lagrou e a reação dos Kaxinawá diante deste fato.

³ Tais extratos são oficinas pedagógicas em aldeias Kaxinawá que visavam à elaboração de propostas escolares, bem como cursos de formação em magistério indígena. Ambos os contextos serão tratados nos capítulos 02 e 03.

apontaremos que a luta política, outrora associada à economia, é hoje imbricada à cultura.

Este capítulo será entressachado por passagens que buscam colocar Terri Aquino (1982) e Els Lagrou (2007), lado a lado, considerando-lhes imanes, no que tange ao fato de terem realizado pesquisas com os Kaxinawá e o investimento e estratégias destes índios em “(re)fazer o corpo” de seus antropólogos. A fim de complexificar tal cenário, surgirão os indigenistas do campo da educação escolar, agenciados por esses índios em oficinas pedagógicas nas aldeias ou cursos de formação em centros urbanos do Acre⁴.

2. Reflexos de si: antropologia com os Kaxinawá

Terri Aquino publicou, em 1982, sob o título de *Índios Caxinauá*: de seringueiro caboclo a peão acreano, o livro que se originou de sua dissertação de mestrado, defendida em 1977. Em 2007, Els Lagrou⁵ lança *A fluidez da forma*: arte, alteridade e agência em uma sociedade amazônica (Kaxinawá, Acre), advindo de sua dissertação de mestrado de 1991 e tese de doutorado de 1998. Dois textos, dois tempos distintos. Os locais de seus trabalhos de campo são também divergentes. Terri Aquino está no rio Jordão e Lagrou no rio Purus. Uma das perguntas é: o que faz de um grupo de Kaxinawá “seringueiros, caboclos e peões acreanos” e de outro, “artistas”? Esta será uma das questões aqui tratadas.

⁴ Oficina pedagógica congrega a principal metodologia de atuação da Coordenação de Educação Escolar Indígena da Secretaria de Estado de Educação do Acre. Ela consiste na reunião em uma aldeia, de uma dada terra indígena, em regra com um povo apenas. As oficinas pedagógicas primam pela participação de agentes de saúde, agentes agro-florestais indígenas, anciãos, homens, mulheres e alunos. Dois são os principais objetivos das oficinas. O primeiro deles é a elaboração de projetos político pedagógicos, que consistem na proposta de formação do aluno de uma dada escola indígena ou de várias escolas de uma mesma terra indígena. O segundo serve à elaboração ou revisão de materiais didáticos específicos. No que tange a formação do docente indígena, esta se faz em duas etapas. Uma delas se chama *presencial* e é quando se reúnem os professores de todas as etnias, participantes do programa de formação para que em local determinado pela Coordenação de Educação Escolar Indígena transcorra esta etapa de formação. Não obstante, a oficina pedagógica é também parte do processo de formação do docente indígena. Esta etapa chama-se: *não presencial*; é desenvolvida na aldeia e seu processo se dá através das reflexões dos professores acerca de seu exercício profissional no interior de suas comunidades.

⁵ Livro que resulta de duas décadas de pesquisas, bem como de sua dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina (1991) e, do doutorado, realizado no Programa de Pós-Graduação da Universidade de St. Andrews (Escócia) e no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de São Paulo (1998).

Ao considerar que “seringueiros/caboclos” ou “índios/artistas” são imagens, estas não serão observadas pelo defrontar de um corpo com o espelho. Isso poderia conduzir-me pelo “natural” caminho da inversão das luzes entre os objetos refletores e refletidos. A questão não é exclusivamente produzir imagens. Deve-se trazer à tona a qualidade do possível, ou seja, que as imaginações indígenas e as dos antropólogos tornem-se *corpus* comunicantes e disso se observe, mesmo que por linhas inversas, que no intercuro entre pensamento indígena e problemáticas antropológicas há um nível mútuo de reflexividade.

Considero, enquanto traços das antropologias praticadas por Terri Aquino e Els Lagrou, três características fundamentais: trabalhos de campo longos, escrita intensa e alto comprometimento ético e político. Estes elementos, pertencentes ao *fazer pesquisa* desses antropólogos são somados à forma Kaxinawá⁶ de familiarizar estrangeiros nas aldeias. Este tipo de adição, que aparentemente é dado, fornecerá ferramentas para que se perceba a relação entre o pesquisador e o povo estudado, bem como a maneira que esses pesquisadores são vistos pelos indígenas. O desafio deste capítulo é evidenciar ao leitor os fatores que compõe a soma supracitada.

O exame dos textos de TERRI AQUINO e de ELS LAGROU será realizado a partir da polaridade narrada e enfatizada por VIVEIROS DE CASTRO (1999) entre etnologia clássica e etnologia do contato, bem como por ROBERTO CARDOSO DE OLIVEIRA (1976), falecido etnólogo e grande expoente da etnologia dos sistemas de contato interétnico.

Refletir sobre o intervalo de 25 anos que separa Terri Aquino e Els Lagrou permitirá ao leitor conhecer um “solo etnológico” no qual os textos foram elaborados. As etnografias apresentam dois pressupostos basilares: Terri Aquino sustentará que “os Kaxinawá não concebiam um mundo onde não existisse um *patrão*” (1982, p. 10). Por outro lado, a interpretação de Lagrou aponta para um mundo que não pode ser concebido sem um *parente*. Segundo a autora, a vida indígena “reside no fato do ser kaxinawá significar viver em comunidade com parentes próximos (...) a filosofia social que resulta (...) é a vida ao redor do parentesco” (2007, p. 95).

⁶A auto- denominação dos Kaxinawá é *Huni Kuĩ* (*Gente Verdadeira*). Este termo será corrente e predominante ao nos referirmos sobre esse povo indígena.

Recolocando as proposições de ambos, em termos de contrastes complementares, ter-se-á num campo seringueiros e padrões e, noutro, os parentes e artistas. Se tomássemos os termos enquanto polaridades, teríamos as seguintes relações: padrões *versus* parentes e seringueiros *versus* artistas. Somos sabedores de que tais polaridades implicam na construção de imagens. É de nossa escolha não tornar uma ou outra interpretação mais ou menos válida, pois desejamos evidenciar como elas se complementam e não onde elas se excluem.

3. Vinte e cinco anos de etnologia no Brasil a partir do Acre⁷

Dos povos indígenas ou com os povos indígenas? O princípio é: fazer etnologia *com* e não *dos* povos indígenas. Esse pensamento é compartilhado por Terri Aquino e Els Lagrou. VIVEIROS DE CASTRO se pergunta: “O que se entende por etnologia brasileira?” (1999, p. 109). Com o propósito de cotejar os dois primeiros etnógrafos, traduz-se e desdobra-se livremente, esta pergunta em outra questão, pois se de um lado existe uma etnologia *Huni Kuĩ*, visto que há um vasto material etnográfico acerca deste povo⁸, é necessário que se inicie uma compreensão do que é uma etnologia *Huni Kuĩ*. Esta é uma questão não explorada. Portanto, pergunta-se: quais são os caminhos percorridos por essa etnologia e o que a caracteriza?

Se o material etnográfico acerca dos Kaxinawá é copioso e ainda hoje é pouco explorado, o princípio de sua compreensão perpassa pela visita aos caminhos que se alinhavam tão labirinticamente quanto os grafismos desse povo, estudados por LAGROU, 2007 e MANA (2006), cuja marca distintiva reside além de sua geometria.

Tal marca se localiza para adiante de um campo de visão objetivo. *Nossa técnica* de olhar parece não ser capaz de captar⁹. Seus grafismos ultrapassam o suporte no qual são pintados ou tecidos. A associação entre os grafismos *Huni Kuĩ* e a escrita ocidental não é nova¹⁰, tampouco exclusiva aos estudiosos desse povo. GOW (1996) fornece-nos

⁷ Privilegio nesse momento as interpretações de Eduardo Viveiros de Castro (1999, 2002), bem como as etnografias de AQUINO (1982) e ELS LAGROU (2007).

⁸LAGROU (2007, p. 29), lembrará da existência de um copioso material etnográfico sobre os *Huni Kuĩ*, ainda hoje inexplorado.

⁹ Ver LAGROU, 2002.

¹⁰ Para esta questão entre os Kaxinawá, consultar LAGROU, 1998 e Weber 2004, 2006.

acerca de um grupo Piro, povo de língua Aruak, que vivia à época de sua pesquisa (1982) no baixo Urubamba (Peru), uma equação presente tanto nas percepções indígenas quanto na etnográfica. Isto é, desenho é traduzido por escrita. No caso *Huni Kuĩ*, teremos *Kene Kuĩ* para os grafismos e *Nawã Kene* para escrita ocidental. Entre os Piro, Gow¹¹ nos informa que *Yona* tanto significa desenho, quanto letra. No entanto, não se quer afirmar que técnicas distintas, apesar de nomeadas identicamente, sejam o mesmo, ou que sua tradução seja tão fiel ao ponto de não incorrer em qualquer perda de ontologia.

Todavia, considerem suportes¹² equivalentes um rosto de uma pessoa, uma panela de barro, uma rede de dormir ou uma folha de papel. Neste sentido, a antropologia em sua forma escrita, nada mais é que um conhecimento aplicado a um dado suporte, ou seja, folhas secas e finas confeccionadas com substâncias vegetais que, reduzidas, permitem-nos a impressão de dados, anotações de cadernos de campo, rituais, encontros, sistemas de parentesco, xamanismo e toda sorte daquilo que os olhos e a escuta do antropólogo forem capazes de capturar.

Ao passo que se busca, neste instante, estabelecer uma relação entre o grafismo *Huni Kuĩ* e a escrita do antropólogo, reduzir ao máximo as diferenças entre os suportes foi o primeiro passo. O segundo conforma-se da restituição de algo impossível de se desconsiderar, ou seja, corpos ou suportes distintos têm margens distintas. Ter a função de suporte não significa afirmar que todos são idênticos. Assim, um rosto que é suporte não é o mesmo que um corpo, apesar de ambos poderem exercer a função de sustentar grafismos.

A consequência disto é fundamental para a reflexão em curso, pois as diferentes naturezas dos suportes, além de tornarem específicas as aplicações das técnicas, ou seja, desenhar num rosto humano ou escrever num papel não são ações idênticas, porém, faz entrar em cena a noção de margem que implicará diretamente nos produtos, tanto da escrita ocidental, quanto do grafismo indígena.

¹¹ Ver GOW, 1996, p. 272.

¹² Retomaremos a discussão acerca dos suportes na sessão: Estabelecer contato como medida de familiarização de brancos em aldeias Kaxinawá: o indigenista e o antropólogo cotejados

Eles, com sua arte, ultrapassam-na e tornam *o ver* um exercício *da imaginação* para constituir a visão. Já no texto escrito, que obrigatoriamente deve ser lido, portanto em primeiro lugar, visto, tem como produto a própria imaginação. São dois princípios diferenciais que operam nesses registros. Ambos os registros se comunicam, porém, de que forma? Esta pergunta pode ser desvelada ao lembrarmos-nos de que nos textos escritos há uma margem a ser seguida, isto é, uma forma prévia, anteriormente dada que fornecerá os elementos iniciais à leitura¹³. Tal margem agirá enquanto limitador.

Porém, na arte Kaxinawá, em seus grafismos, como apontou LAGROU (1998, 2002, 2007) em diversas oportunidades, a visão inicial apenas possibilita uma visão parcial da peça, uma espécie de olhar incompleto. Neste sentido, para ver completamente é necessário imaginar a continuidade do grafismo que está para além da margem de onde este fora aplicado. De tal modo, depreende-se que *imaginar* é um passo *do ver* e não um exercício complementar à visão. Uma possível interpretação do que esta antropóloga nos diz, portanto, conjuga imaginação e visão.

LAGROU (Idem) notou que, de qualquer posição da peça ou do olhar que se observe um grafismo *Huni Kuĩ*, é possível identificar sua forma ou o seu padrão. Não importa se a incursão ocular se der da direita para a esquerda, de cima para baixo, em diagonal, do norte para o sul ou leste para o oeste, sempre será possível identificar o desenho.

¹³ Note-se que um dos grandes debates acerca do registro de mitos indígenas em livros didáticos, entre os Kaxinawá é a busca de uma versão mais genuína ou mais completa de uma dada narrativa. Joaquim Mana, proeminente liderança indígena deste povo, em entrevista à Grupinoni, no ano de 2003 aponta que: “Ah, já deu confusão... Deu com esse velho que eu falei, seu Emídio: ele contou essa versão para mim porque eu contei para ele uma história que já estava escrita. Ele disse “Não, isso está errado porque quando chega nessa parte, tem ainda outro trecho”. Ele me contou um pedaço que eu não sabia. Eu aproveitei nesse momento para gravar, porque são histórias que os velhos contam, que é a história oral. Acaba que algumas pessoas esquecem ou não se lembram na hora que está contando aquela história, aquele trecho. Foi o que aconteceu com seu Emídio: ele de repente se lembrou que o pai dele contava isso e que o avô dele contava aquilo. E que quando nós escrevemos a primeira versão faltava aquele pedaço. Aí aproveitei e peguei e acredito que esses 12 mitos que eu peguei, essas 12 histórias que eu peguei com ele, se eu levasse para uma outra pessoa que conhecesse a mesma história ia ter uma outra versão. Assim, o primeiro trabalho que nós fizemos de recolher as histórias tinha essa idéia que era antes de publicar, que todo mundo pudesse levar uma cópia e lesse para os mais velhos. Aí naquele trecho que ele achasse que faltava, que ele dissesse “Aí não sei o quê”, “Aqui tem um trecho”, “Aqui falta isso”, a gente fosse completando. Mas foi difícil a gente fazer isso(...)” (Entrevista. Joaquim Mana à GRUPIONI, 2003, p. 159)

Analogamente, se existir um padrão a ser identificado na arte *Huni Kuĩ*, poderá haver um para a antropologia praticada entre os *Huni Kuĩ*? Se houver, seria este padrão passível de questionamento similar? Nossa análise leva a crer que sim e, tanto pela via do contatualismo ou da etnologia clássica, as etnografias com os *Huni Kuĩ* são reconhecidas pelo primeiro par de elementos constantes, apesar de não exclusivos a este povo, qual seja: a “permanência” do antropólogo entre eles e a sua posterior inclusão em grau sério, consequente e, por vezes, radical na rede de parentesco.

Porquanto, se não é exclusivo aos *Huni Kuĩ*, emergindo em outras etnografias acerca de outros povos como, por exemplo, em 1991 com Peter Gow entre os Piro, ou em 1992, com Aparecida Vilaça, quando estudou os Wari, povo que habita o Estado de Rondônia, no Brasil, por que tal característica merece destaque? Em resposta, argumenta-se que é pela distinção que guardam as formas de fazer antropologia de Terri Aquino e Els Lagrou. Do ponto de vista desses índios, a julgar pela incursão, que posteriormente será revelada, no circuito de parentesco Kaxinawá por esses dois antropólogos, não importa se a ênfase de um é a academia e a de outro, a militância. Terri Aquino se definiu *mais indigenista do que antropólogo* (ENTREVISTA, 2008) e nem por isso foi retirado do circuito de parentesco. Muito ao contrário, sua inclusão foi radical. Essa permanência é tão impressionante que LAGROU (2007) o cita enquanto o “grande aliado dos Kaxinawá”¹⁴. Ele, há mais de trinta anos é indigenista no Acre e, direta ou indiretamente, mantém relações com esse povo.

Ambos foram incorporados ao universo do parentesco. Mesmo em detrimento da consciência de que essa característica não é exclusiva, a forma dos *Huni Kuĩ* fazê-la merece ser debatida, pois importa-nos duplamente. Em primeiro lugar, vislumbra sobre a natureza das relações entre antropólogos e esse povo. E, mais importante, faz-nos atentar para o esforço indígena de compreender esses sujeitos de alteridade dada, pois, quando chegam à aldeia, são estrangeiros que, posteriormente, têm sua afinidade construída, na medida em que saem das terras indígenas geralmente aparentados.

¹⁴ Na região do rio Jordão, os Kaxinawá tinham o costume de se referir a trabalhadores amigos de Ong's pelo termo *txai*. Este apelativo foi incorporado na auto-designação oficial de um dos seus mais dedicados aliados, Txai Terry de Aquino. (LAGROU, 2007, p. 293)

O contato de Terri Aquino, a partir do final da década de 1970, e o de Els Lagrou, nos últimos anos de 1980, faz elevar-se como que em ondas a qualidade das relações que se estabelece na produção de um livro ou na denúncia de injustiças sociais, no esforço de aprender *à la* indígena e de ensinar *à la* branco, como tornar-se indígena livre. Ambos possibilitam vislumbrar do que decorre uma etnografia junto dos *Huni Kuĩ*, bem como sua “natureza”, “qualidade” e “epistemologia”. Por hora, o interesse é o esclarecimento do trio etnologia/etnografia/*Huni Kuĩ*¹⁵.

Nessa altura importa-nos re-erigir, apenas para fins explicativos, uma dicotomia que distinguiria os trabalhos desses dois autores nos termos das expressões: (a) etnologia clássica e (b) etnologia do contato interétnico. Paulatinamente, tal dicotomia será suavizada e a polaridade se transformará em diferenças de ênfases. Para o momento, ela cria uma “grande divisão” entre as duas etnografias e, assim, uma melhor visualização das linhas que as separam (ou unem).

Conceitualmente, os “classificadores da produção intelectual” informam que a “etnologia clássica” é depurada de compromissos com a administração pública e é voltada para dimensões internas da vida dos povos indígenas. Já a “etnologia do contato interétnico” se faz na preocupação com as interações entre indígenas e sociedade nacional (VIVEIROS DE CASTRO, 1999, p. 111, apud LIMA, A., 1998, p. 263). Apenas como exercício explicativo, farei às vezes do “classificador de produção” e taxarei: Lagrou estaria relacionada à “etnologia clássica”, bem como Terri Aquino à “etnologia do contato”.

LAGROU (2007) ocuparia uma espécie de “campo de transição” na antropologia social entre a “economia moral da intimidade”¹⁶ e a “economia simbólica da alteridade” (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p. 334-336). O primeiro

¹⁵ Etnografia é compreendida neste capítulo enquanto um fazer antropológico que é uma forma de acesso, de registro e de compreensão pertinentes ao diálogo dos partícipes da pesquisa. A etnologia será a cristalização das idéias, conceitos, reflexões, hipóteses e conclusões desenvolvidas a partir do exercício etnográfico. O *Huni Kuĩ*, associado a este par, torna-se muito mais a expressão de uma imagem do que a auto-denominação dos Kaxinawá. No entanto, tal imagem se conformará pelo intercuro entre o pesquisador e este povo, entre suas personalidades, predileções, escolhas, orientações teóricas, bem como a maneira indígena de ver o pesquisador. A problemática com a qual nos deparamos é a de imagens totalizantes. No entanto, teríamos como nos desvencilhar delas?

¹⁶ Compreendo “o íntimo” não como algo atomístico e sim enquanto a visada “mais interior” constituinte e constituidora – bem como o contato com o exterior – do *socius* do *Huni Kuĩ*.

posicionamento trata de um tipo de antropologia social que “ênfatiza a complementaridade igualitária entre os gêneros e o caráter íntimo da economia nativa (...), essa orientação tende a valorizar as relações internas ao grupo local, – definidas pelo compartilhamento e solicitude entre parentes” (IDEM, p. 334). O segundo

“(...) interessa-se nas inter-relações entre as sociologias e cosmologias nativas (...) concentram-se nos processos de troca (guerra e canibalismo, caça, xamanismo e rituais funerários) que, ao atravessarem fronteiras sociopolíticas, cosmológicas e ontológicas, desempenham um papel constitutivo na definição de identidades coletivas” (IDEM, p. 335-336).

Terri Aquino (1982) não estaria nisso que chamei “campo de transição”, tampouco no que se define por “economia política do controle”, “influenciada pela distinção estrutural-funcionalista entre os domínios do doméstico e político ritual” (IDEM, p. 333). Ele é caudatário de Roberto Cardoso de Oliveira e foi, em sua etnografia, orientado por Júlio César Melatti¹⁷. Bem intencionadamente, ele dedicou esforços para *livrar* os Huni Kuĩ dos efeitos avassaladores do Ocidente através de cooperativas de produção e comercialização de borracha nativa coletada nos seringais do rio Jordão, onde habita o grupo que estudara.

O objetivo de seu livro, que se fez mediante “diversas etapas de pesquisa de campo e convivência com os Kaxinawá de Tarauacá, Feijó, Manoel Urbano e Cruzeiro do Sul”, mas especialmente entre os Kaxinawá do rio Jordão, no seringal Fortaleza foi o:

(...) estudo das relações sociais e das identidades étnicas engendradas pelas frentes de expansão e pioneira que incorporaram os Kaxinawá aos seguimentos de classes da sociedade brasileira em região específica de fronteira. Prende-se, sobretudo, a um interesse de pesquisa despertado dentro da antropologia brasileira e profundamente preocupado com a sobrevivência física e étnico-cultural dos povos indígenas existentes no país (AQUINO, 1982, p. i).

Pode-se dizer que Terri Aquino elabora uma discussão que trata de teorias acerca das frentes de expansão e pioneira na Amazônia, bem como da “fricção interétnica”.

¹⁷ Sobre Melatti, Aquino disse-me em entrevista que ele o fez enxergar o parentesco. Sobre Roberto Cardoso de Oliveira, disse: “esse foi o grande professor, com o seu trabalho sobre fricção interétnica.” (Entrevista, 2008.)

As décadas de 1970 e 1980, período da publicação de seu livro, são as mais dramáticas da recente história acreana. No curso desses dez anos, ocorre uma drástica reordenação fundiária do Acre, onde milhares de pessoas deixam a floresta e se dirigem para as cidades próximas aos grandes seringais ou à capital do Acre. Acelera-se o processo de transformação de áreas de seringais em grandes fazendas de gado bovino. É a chegada dos “paulistas”¹⁸, mas também é um período de articulação de movimentos indígenas e de seringueiros em defesa não apenas da floresta, porém de uma forma específica de sobrevivência via extrativismo¹⁹.

No mesmo período (1970-80), a antropologia brasileira é marcada pela preocupação com o registro dos “mecanismos de dominação étnica e a transformação das sociedades indígenas”, como narra VIVEIROS DE CASTRO (1999, p. 124).

AQUINO parte das premissas da *fricção interétnica* para pensar conceitos de identidade e etnicidade. Ele seguirá sob influência do Roberto Cardoso de Oliveira, mas buscará desvelar um novo olhar sob as relações de contato entre índios e brancos. Seu desafio é, pelo caminho contatualista, lançar uma perspectiva original ao intercuro brancos/índios, estes refletidos a partir da rede de situações criadas na e pela fronteira, compreendida por mim enquanto metáfora para o contato, espaço de tensões sociais e região limítrofe. Não obstante, RAMOS (1990, p 464-465) apontou o contato interétnico como “*trademark of brazilian ethnology*” para o decênio 70-80 do século passado.

3.1. Sentidos de uma natureza antropológica

É necessário que se denote o universo daquilo que é classificado como antropologia clássica e como antropologia do contato interétnico. VIVEIROS DE CASTRO (1999, p. 115) aponta um dilema que é considerar a articulação entre povos indígenas e a sociedade nacional como um processo de dominação colonial. Tal dilema

¹⁸ Como foram nomeados os compradores de terras que vinham de Estados das regiões sul, sudeste e centro-oeste do país.

¹⁹ Ver ESTEVES, Benedita Maria Gomes. *Do manso ao guardião da floresta*: Estudo do processo de transformação social do sistema seringal, a partir do caso da Reserva Extrativista Chico Mendes. Tese (Doutorado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 1999. E ver IGLESIAS, Marcelo Piedrafita. *O astro luminoso*: associação indígena e mobilização étnica entre os Kaxinawá do rio Jordão. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1993.

antropológico criará uma polaridade. Os índios se constituem como objetos históricos e teóricos resultantes da política de dominação de um lado, ou, de outro, são na verdade, contextos de efetuação. Assim, os estudos enfatizariam a reflexão sobre os “índios colonizados” ou a “possibilidade indígena de colonizar o colonialismo”. Esse antropólogo nos coloca duas saídas. Parecem poucas as possibilidades, entretanto, os povos indígenas não colocariam outras? Ou, não poderiam esses povos reconduzir tal dilema?

Desta forma, tomam-se os índios como algo criado pelo Estado nacional ou se busca a atividade propriamente criadora desses povos. É na primeira oposição que se localiza o trabalho de Terri Aquino. Lagrou já estaria na segunda. E, ainda, é justamente no período da pesquisa de AQUINO (1975-1982), num espaço de dez anos (1975-1985), que essa polaridade se acirra. Constituir-se-iam as linhas de estudos preocupados em descrever etnograficamente as formas socioculturais nativas e as de aculturação ou mudança social – noção emblema de “contato interétnico” (VIVEIROS DE CASTRO, 1999, p. 137).

O parágrafo anterior cria a sensação de uma oposição simetricamente perfeita entre LAGROU e AQUINO. Para abalá-la, deve-se enfatizar que Terri Aquino, ou qualquer outro etnólogo simpático a uma perspectiva diversa à dele, não seria capaz de reduzir a existência de pessoas ao nascimento de formas de dominação econômica, como as que ocorreram no Acre, desde os tempos do sistema seringal. Aquino não define a existência dos Kaxinawá em face ao advento dos seringais ou a ação do Estado, no entanto sua forma de fazer etnografia é que se constrói a partir de termos e relações de dominação que ocorriam naquele período histórico.

No texto de Terri Aquino, os “Kaxinawá seringueiros” nascem das frentes de expansão e pioneira. Questionar se “os índios são do Brasil ou estão no Brasil?”, como faz VIVEIROS DE CASTRO (1999), hoje importa para repensar o cenário acreano daquele período. Duas paráfrases possivelmente adequadas são: (a) as frentes econômicas no Acre foram os novos objetos das problematizações dos Huni Kuĩ, ou eles é que foram problematizados a partir do avanço do extrativismo e, posteriormente, da pecuária? (b) Perceberemos os povos indígenas do ponto de vista do Estado Nacional

ou do ponto de vista deles? Para resposta, cabe escolher: “o que é contexto de que e quem está inserido no contexto de quem?” (VIVEIROS DE CASTRO, 1999, p. 118).

A preocupação temática de Terri AQUINO foi “o estudo das relações sociais e das identidades étnicas engendradas pelas frentes de expansão e pioneira que incorporaram os Kaxinawá aos seguimentos de classe da sociedade brasileira em região específica de fronteira” (1982, p. i). Dono de uma escrita denunciadora, ele trouxe dois personagens kaxinawás marcantes que o auxiliaram em campo. Estes constituem a metáfora do contato entre brancos e indígenas. Suas trajetórias representam um intenso cortejo entre seringueiros, seringalistas, peões, fazendeiros e os Huni Kuĩ. Eles são as “grandes divisões” dentro de seu próprio trabalho antropológico. Estamos diante dos finados Alfredo Sueiro Sales e Carlito Cataiano. O primeiro deles Terri Aquino conheceu no rio Jordão, seringal Fortaleza que, posteriormente (1976), tornou-se o ponto de referência de seus trabalhos de campo. O segundo foi encontrado numa aldeia chamada Morada Nova, na margem oposta (direita) do rio Envira, na altura em que este corta a cidade de Feijó. Suas trajetórias conformam dois pólos da análise.

Carlito está para o peão regional assim como Sueiro está para a tradicional liderança. Entretanto, Carlito é um xamã. A contradição entre essas duas identidades, para usar os termos no mesmo sentido do autor, é que nem experientes bebedores de ayahuaska que já viviam no rio Jordão, como o senhor Romão Sales²⁰, um dos contemporâneos de Alfredo Sueiro Sales e do próprio Carlito, eram requisitados para curas. O chamado dos parentes acometidos por moléstias era por Carlito Cataiano – o peão. Para curar de malária, ele dizia: *prepare o cipó* (ayahuaska). Terri Aquino observa esse fato como uma “estranha surpresa” (AQUINO, 1982, p. 13), porém, não seria o “assalto” de Carlito ao paradigma de índios aculturados? Ele desafiou os conceitos do antropólogo que atuou num modelo onde Sueiro e Carlito foram reificados.

Assalto, estranheza e desafios foram repensados por Manoela Carneiro da Cunha em 1998, portanto, 16 anos após a publicação do livro de Terri Aquino. Este, por sua vez, não observou a ênfase dos *Huni Kuĩ* no relativismo, ou na posição privilegiada ou

²⁰ Romão Sales, falecido há aproximadamente quatro anos, é pai de um professor e xamã do rio Jordão, Isaías Sales, que em 2006 publicou um livro de cantos xamânicos sob o título *Espírito da floresta*, com cantos aprendidos junto ao seu pai.

na habilidade sofisticada de estar “entre” dois mundos, de adentrar em mais de um universo de saberes e de criar uma comunicabilidade ampla entre alteridades. Uma hipótese que reforça o prestígio de Carlito como um xamã poderoso é o de que os *Huni Kuĩ* estudados por Terri Aquino vivenciavam intensamente o contato com os não-índios. Eles estavam no campo de englobamento dos seringais e, posteriormente, no das fazendas. E Carlito, parecia ser entre todos, àquele que mais habilmente transitava nesses campos de alteridades e familiaridades, objetivificados por cantos da ayahuaska, poderes de cura, umbanda e outras crenças xamânicas de povos *pano* e dos Ashaninka. Ele é descrito por CARNEIRO DA CUNHA (1998, p. 15) da seguinte maneira:

“Carlito é Kaxinawá. Vende picolé nas ruas de Rio Branco, capital do Acre, e vez por outra trabalha como assistente de antropólogos e de uma ONG. Mas é xamã também, misturando técnicas emprestadas dos Yawanaua e Katukina do Gregório e do Tarauacá, combinadas com rituais tomados da umbanda, aprendidos em Belém e Manaus. Sua clientela é formada por sua própria e grande família e por antigos seringueiros dos bairros mais pobres de Rio Branco. Nada disso nos surpreende mais. Tampouco nos surpreendem seu conhecimento das crenças xamânicas ashaninka e seu relativismo”.

Todavia, Alfredo Sueiro Sales e Carlito Cataiano definem por “cortes”, além dos impingidos nas árvores de seringa, a etnografia de Terri Aquino, pois, entre o “*pajé do cipó*” responsável por curas e acusado de feitiçarias e o *intelectual do grupo*, havia uma oposição medida pelo grau e pela natureza de contato com os brancos.

Não obstante, seu texto se constrói em torno de pares de oposições, cujas identidades são contrastivas, porém não complementares. Em alternativa, deixe-se ver a oposição pensada como um par. Isso não faria de Carlito menos interessante à etnografia do que Sueiro. No entanto, ele não se preocupou em manejar as possíveis complementaridades; ao contrário, as fez cada vez mais fortes. E, por isso mesmo, surge um “Sueiro” que “preocupava-se com a memória social e com o projeto ascendente do próprio grupo Kaxinawá”; enquanto um “Carlito” se ocupava exclusivamente com “uma solução de seu problema individual” (AQUINO, 1982, p. 33), que consistia em ter terra para sua família. Por este prisma, Sueiro seria dono de uma compreensão ampliada, bem como *indígena* que alçava a terra para o seu povo. No entanto, Carlito perceberia o mundo de forma ocidentalizada e seu sonho não passaria de um “pedaço de terra” para o seu núcleo doméstico.

Ambos obtiveram sucesso em suas empreitadas: tanto foram demarcadas as terras indígenas no rio Jordão quanto Carlito, mesmo em condições precárias, vendendo picolé e serviços xamânicos nos lugares mais pobres de Rio Branco, manteve sua família por vários anos na capital do Acre, local por excelência da alteridade²¹.

A ênfase de Terri Aquino está na trajetória de Sueiro, que é a “redenção nativa” contra as frentes econômicas. Seu livro poderia ser inclusive repensado a partir de desse personagem, do qual uma das descrições é ser um índio Kaxinawá, metido a cariú²² e patrão de seringal (AQUINO, 1982, p. 14-15). Por outro lado, ressalte-se que no início do contato de Terri Aquino com os *Huni Kuĩ* do Jordão, Sueiro agia de modo similar aos padrões não-indígenas da região. No entanto, em face deste *ethos*, ele transformaria realmente seus parentes em fregueses? Sueiro se tornara o *parente/patrão* e seus primos, irmãos, sobrinhos, tios, genros e cunhados, *parentes/fregueses*? Por fim, se ambos agiam em algum grau, de maneira similar aos brancos, por que Sueiro sintetiza a imagem indígena positiva e Carlito, não?

É interessante o fato de AQUINO alocar Sueiro em dois pólos distintos, pois se de um lado é o *índio metido a branco*, de outro é o *intelectual da cultura Huni Kuĩ* capaz de liderar o seu povo, arregimentá-lo em torno da produção de artesanato (cultura material) e de borracha; explicar-lhes regras prescritivas de casamento e moradia, além de definir as relações sociais que engendram o contato interétnico. (AQUINO, 1982, p. 17-18)

Sueiro poderia ser o *Huni Kuĩ* /patrão²³/parente próximo? Mais adiante teremos a resposta, porém, desde já se enfatize que os termos do argumento da pesquisa do antropólogo, que põe em relevo a problemática de que “os caboclos agora só querem tirar pelo cariú” (AQUINO, 1982 p. 18), se faz pela equação: índio da floresta *mais* seringal de branco.

²¹ Rio Branco, a capital do Acre, ou qualquer cidade são por excelência lugares de alteridade. Nelas habitam os nawa. Esse termo denota alteridade e pode ser traduzido como estrangeiro.

²² Classificação aceita em diversos grupos pano para denominar os brancos.

²³ A tensão entre parentesco e patronato não ocorre exclusivamente no rio Jordão. Lógica similar pode ser encontrada na etnografia de WEBER (2006) sobre os Kaxinawá do rio Humaitá, bem como em relatos a mim fornecidos por professores indígenas do rio Purus, também do povo Kaxinawá. Ao passo que foram criadas as cooperativas nas terras indígenas demarcadas, durante a década de 1980, as lideranças mais influentes, ao dirigirem-nas, assemelhavam-se ao patrão seringalista de outrora.

A tensão parente/patrão não se esgotou com Sueiro, este foi apenas o primeiro protagonista Kaxinawá no rio Jordão, do qual se possui informações. A cooperativa apenas inaugurou este tipo de tensão entre os parentes. A fim de clarificar os elementos constituidores destes conflitos, cita-se o caso de João Sales, sobrinho de Sueiro e que, desde o início do “movimento das cooperativas Kaxinawá²⁴” (PIEDRAFITA, 1993), tornou-se um dos seus principais artífices, especialmente no tocante à administração dos recursos financeiros recebidos por meio de projetos.

Observe-se que, tal como aponta PIEDRAFITA (idem), as “cooperativas de produção e consumo” rompem a década de 1980, no rio Jordão, se estendendo até meados da década de 1990. Este antropólogo, formado nas cátedras do Museu Nacional, sob orientação de João Pacheco de Oliveira, é o herdeiro direto do legado indigenista de AQUINO no Acre. Sua dissertação de mestrado etnografou esforços dos índios Kaxinawá na consecução de tais empreendimentos cooperados. Este autor proporciona a compreensão da tensão que impede a junção, no mesmo indivíduo, das éticas do parentesco e do patronato (ou patronagem) seringalista. Em linhas gerais, no sistema seringal, o jogo de dominação se dava pelo endividamento do seringueiro²⁵, que comprava para pagar posteriormente com os frutos de sua produção gomífera. Este tipo de venda era denominado pelos Kaxinawá de: “no fiado”. Com o advento da cooperativa, cria-se uma espécie de “lacuna” na sociologia do seringal, pois onde estaria o patrão que, já no início da década de 1980 não mais ocupava prestigioso e poderoso lugar em face da derrocada de sua atividade econômica? Este não mais existiria. Ademais, a cooperativa impingia ao seringueiro uma forma de pagamento *à vista* (PIEDRAFITA, 1993, p. 96)

²⁴ Ao saberem desses desdobramentos do “movimento” das cooperativas Kaxinawá, representantes de outros grupos indígenas passaram a procurar a CPI-Ac para que esta assessorasse a implantação de cooperativas em suas respectivas áreas. A partir de 1981, a CPI-Ac passou a aplicar recursos canalizados da OXFAM na estruturação e no financiamento de cooperativas entre grupos indígenas do Acre e parte de Rondônia. Até 1983, por exemplo, as comunidades indígenas Kaxinawá dos rios Jordão e Humaitá, Jaminawa e Manchineri do alto rio Iaco, Katukina e Kaxinawá de Feijó, Yawanawá e Katukina do rio Gregório, Poyanawa do seringal Barão, bem como Apurinã dos km. 45 e 124 da Br-317 (Am) e do Peneri/Tacaqueri (Am) e os Kaxarari do rio Azul (Ro), receberam recursos intermediados pela CPI-Ac. (PIEDRAFITA, 1993, p. 28)

²⁵ Há outros fatores inseridos na lógica de dominação do sistema seringal, como por exemplo, o domínio da leitura e escrita. Estes inclusive foram os argumentos iniciais para o advento da escola indígena.

A função de patrão, exercida por um branco, que se constituía pelo gerenciamento das atividades produtivas dos seringueiros foi “insatisfatoriamente” substituída por um parente: João Sales, citado anteriormente, era sobrinho de Sueiro Sales; João compunha a segunda geração de lideranças do rio Jordão²⁶.

PIEDRAFITA (1993) descreve grandes reuniões Kaxinawá, ocorridas entre 1990 e 1991, a fim de demonstrar as formas de articulação desses índios em torno da criação de cooperativas. Em uma delas, no ano de 1990, João Sales, que se mostrava constantemente preocupado com a relação “crédito/débito” é firmemente criticado por seus parentes, quando com insistência argumenta ser necessário que se compre com pagamentos à vista e não mais “no fiado”; sobre ele, afirmou-se que:

"E texto informação é que aconteceu no sedia Astro Luminoso. Um relatório sobre o trabalho do coordenado João Sales. Ele disse assim pro cantineiro olha gente agora eu não poso mais vender mais a mercadoria fiado para vocês cantineiro nem seringueiro porque vocês estão devendo aqui no Astro Luminoso. Alem disso já tinha e tem agora surgida uma coisa segretamente do trabalho do João Sales. Ele vai dar mercadoria para mulher para os filho e a filha. Mas ele está sovinando com seringueiro com cantineiro. Ele não quer dá e vende mais fiado pro cantineiro ou seringueiro. Depois ele ainda vai recrama com seringueiro não fazer borracha". (PIEDRAFITA, 1993, p. 96, citando manuscrito de Elias Paulino)

De acordo com o texto de Elias Paulino, hoje um professor indígena no rio Jordão, João Sales agia num triplo registro anti-social. No primeiro deles, impingia aos fregueses compras à vista, gerando dívidas entre parentes. No segundo rompia as possibilidades de aliança a partir de sua agência, pois a sonegação aos parentes afins dos bens sob os quais detinha o controle, já que administrava a cooperativa, encerraria suas possibilidades de aliança. No terceiro, o autoritarismo: Os Kaxinawá que não são uma sociedade coercitiva, como frisam DESHAYES & KEIFENHEIM (2003), ignoram e mesmo irritam-se diante de posturas castradoras de suas autonomias²⁷.

²⁶ Neste sentido, considero a geração de seu tio Sueiro Sales, a primeira.

²⁷ Lembro-me de um caso ocorrido comigo, no ano de 2010. Tínhamos um tempo exíguo para o cumprimento das atividades selecionadas para um dado período de formação, então disse aos professores: “E quero que me entreguem às 14h, nem um minuto para cima ou para baixo!” Foi então quando um professor Kaxinawá do rio Jordão perguntou-me: “o senhor hoje está patrão ou professor?” O comentário serve-nos de ponto de reflexão para que se perceba o quanto é marcada a necessidade não apenas de autonomia, mas de resistência à obediência de ordens.

A insatisfação, referida em passagem anterior, é construída pelo fato de que se estabelece uma *aforia*, ou seja, João, ao administrar a distribuição dos recursos da cooperativa, não o faz pelo sistema de aviamento, cujo pagamento se realizava “no fiado”, e como consequência deste fato, sonega o dom ao parente que deve pagar à vista pelas compras na cooperativa. Desta maneira, ele age como um branco, que não troca, cujas marcas são: a compra, a venda e o endividamento. No entanto, a reflexão de seus parentes poderia traduzir-se em: ‘se meu cunhado é incapaz de trocar e é mesquinho, então não é um bom cunhado’. As possibilidades de aliança se desfazem à frente de João. O conflito estabelecido se dava pela combinação irreconciliável entre uma sociedade do dom e outra do capital²⁸.

O caso de João Sales não se encontra apenas em PIEDRAFITA (Idem), três anos antes da defesa de sua dissertação, um debate análogo é desenvolvido por MCCALLUM (1990). Seis anos mais tarde é publicada uma versão em espanhol do artigo originalmente escrito em inglês, que ganhou o nome de *Lenguaje, Parentesco y política em La Amazonía*²⁹.

É necessário esclarecer que na cooperativa indígena havia “sete” distintos papéis, que idealmente articulados, promoveriam as relações de avaliação institucional, compra e venda entre os cooperados. Eram estes: o chefe, o cantineiro, o guarda livros, o monitor de educação, o agente de saúde, o diarista e o seringueiro.

Ao *chefe* caberia a convocar e agregar as aldeias para a consecução de reuniões, bem como o contato com indigenistas militantes e antropólogos, a fim de angariar fundos para a movimentação da cooperativa. O *cantineiro*³⁰ responsabilizava-se pelo gerenciamento dos bens depositados nas prateleiras das cantinas, que abasteciam os indígenas com utensílios e equipamentos necessários às suas vidas cotidianas. O *guarda livros* se responsabilizaria pelas anotações referentes às retiradas de mercadorias, bem como os pagamentos por elas, que poderia ser realizadas tanto por *seringueiros*, quanto por *diaristas*. Os diaristas realizavam atividades relacionadas à manutenção física da

²⁸ Ver STOCKLER, 2007.

²⁹ A primeira versão data de 1990, foi publicada em *Royal Anthropological Institute of Great Britain and Ireland*.

³⁰ MELATTI (1983, p. 154-155) define o padrão indígena entre os marubo, povo de língua pano que ocupam os rios Ituí e Curaçá, enquanto aquele que distribuiria bens manufaturados à aldeia, mediante ao trabalho de extração florestal de seus parentes. Este autor relaciona seus dados aos de AQUINO (1977). Nosso interesse é denotar que esta relação é um fenômeno etnográfico presente no sistema seringal e não um caso isolado.

cooperativa, como, por exemplo, a construção de espaços para realização de reuniões. Eles ainda auxiliavam os parentes seringueiros no plantio de seus roçados, quando estes se encontravam demasiadamente ocupados com as atividades extrativas. *Monitores de Educação e Agentes de Saúde* são incluídos nesse processo em face de sua melhor compreensão da língua portuguesa, e digamos, da “lógica” da economia não indígena. Todos esses personagens são o que o próprio João Sales definiu para MCCALLUM (1996): “*responsabilidades*”.

O “calcanhar de Aquiles” da cooperativa foi a ética do parentesco, que ao ser metáfora da organização política, como aponta MCCALLUM (1996, p. 72), torna-se fundador de socialidade, tendo como índices, a palavra, os cuidados corporais, as trocas e a alimentação. Num contexto onde há uma chegada intensa de bens, como ocorreu no caso da cooperativa no rio Jordão, o risco de acirramento e de tensões cresce enormemente, pois a pergunta central a ser desvelada pelo conflito é se prevalecerá uma ação mediada pelo *João* que é primo, cunhado e possível sogro ou, o *João* “guarda livros”, que registra a chegada de itens de consumo às prateleiras das cooperativas, que anota os valores conforme as indicações das lideranças e que regula os débitos e créditos dos índios cooperados? Eis que João Sales fornece a resposta para esta questão:

“(...) estoy diciendo a esta gente es para saber lo que sienten acerca desta cooperativa en que trabajamos. Yo vine en 1983 a trabajar en esta cooperativa, en El movimiento. Yo no soy patron. Soy La responsabilidad de la mercancia (sic) y la producion. Tampoco soy líder, porque nostro líder es sólo uno, el que compra la mercancia, la transporta, la manda transportar. Es Getúlio” (MACCALLUM, 1996, p. 75-76, citando João Sales)

O fato que se constitui é o de que, ser a “responsabilidade” contingencia o parente a ter ações que não condizem com as etiquetas inclusas nas regras de parentesco. Muito recentemente, há cerca de cinco anos, um técnico indígena, hoje falecido, que se chamava Edson Medeiros, revelou que havia uma grande dificuldade em administrar a alimentação destinada às atividades da oficina. “*Meus parentes estão me chamando de ‘yauxi’, mas eu não sou sovina. Só que se eu der para eles não vai ter na oficina. É difícil ser técnico, mas o parente tem que entender*” (Edson Medeiros. Oficina Nixpupima, 2005) Duas décadas após o conflito relatado por PIEDRAFITA (Idem) e MCCALLUM (Idem), a combinação entre a chegada maciça de bens oriundos do exterior gera tensões nas aldeias. João Sales estava no centro de uma delas.

Para nos aproximar de uma conclusão, desde um ponto de vista *Huni Kuĩ*, um parente não poderá ser um patrão e um patrão também não será um parente. Vejamos, PIEDRAFITA (2008) trata do intercurso de um personagem mitológico entre os índios acreanos, a saber: Felizardo Cerqueira, um amansador (pacificador) de índios. Sua tese fez-me perguntar aos professores Kaxinawá sobre este personagem, que teve inúmeros filhos com mulheres indígenas. O dado que chamou atenção e que nos serve de aporte para esta reflexão é que Felizardo, jamais foi tratado pelas pessoas com as quais conversei como se fosse um parente. Ele permanece amansador e patrão, pois sua prática manteve-se alicerçada na patronagem e no controle coercitivo, mesmo que, contraditoriamente seja considerado generoso pelos Kaxinawá de mais idade, no rio Jordão³¹.

Ademais, outro elemento irreconciliável no período de instalação das cooperativas e gerador de conflitos, foi que uma cantina não poderia se tornar um barracão. Se ambos deveriam ter papéis análogos, não poderiam ter entre si uma identidade, pois a cantina da cooperativa não poderia passar de uma centralizadora do produto das atividades dos seringueiros, bem como armazenadora das mercadorias manufaturadas que os fregueses (seringueiros) desejassem comprar. Eis que uma vez mais a lógica do parentesco interpela e interpõe as atividades da cooperativa, pois, seria possível, *tudo comprar e tudo vender do/para o parente?*

Observem que mesmo no interior da floresta acreana, desde o início das atividades de exploração da borracha (1850), havia uma lógica mercantil agindo. O sistema seringal é o representante dessa lógica. A cooperativa estava inserida neste cenário e por vezes atuava analogamente ao barracão, mesmo que este já não mais existisse.

A complexidade deste tema reside no fato de que não se trata apenas de estabelecer diferenças entre a cooperativa, a cantina e o barracão; entre patrão e o guarda livros, o gerente do seringal ou o cantineiro; entre *Huni Kuĩ* (gente verdadeira) e

³¹ Ver AQUINO, 1982. Ademais poderíamos considerar as passagens de PIEDRAFITA (2008, p. 290; 381), nas quais Felizardo Cerqueira, o mais famoso amansador de índios no Acre, cujas descrições dos Kaxinawá são de: bondade, generosidade, cuidados e respeito, deste que os marcava com suas iniciais para os índios que com ele trabalhava. Se os contemporâneos Kaxinawá de Felizardo, bem como seus filhos, o tomavam nestes termos, o mesmo não se pode dizer da atual geração de professores indígenas. Estes afirmam que Felizardo não poderia ser um parente. Nada mais seria que um patrão do tempo do cativo.

nawa (estrangeiro), tampouco descrever o funcionamento das cooperativas³² ou dos seringais. A questão fundamental é que há um impedimento ontológico, medido pela compra e venda, pela troca e dom. Assevero que a circulação de mercadorias via cooperativa implicou na circulação de parentes³³. De tal maneira, pessoas que compram não são as mesmas pessoas que trocam, portanto, isto justifica o fato de João defender-se das acusações de seus parentes, afirmando a MCCALLUM (1996, p. 78): “*Yo no soy patron. Soy la responsabilidad de la mercancia (sic) y la producion.*” Deste modo, Sueiro não poderia ser patrão e parente ao mesmo tempo, tão opostos são estes *feixes* que não se acomodam distantes de conflitos viscerais no interior de um humano propriamente Kaxinawá³⁴ e , neste sentido Sueiro não era capaz de transformar seus parentes em fregueses, assim como João Sales foi duramente questionado por Elias Paulino.

³² Ver PIEDRAFITA, 1993.

³³ Um conflito marcante descrito por PIEDRAFITA (1993, p. 154-155) se deu após uma assembléia de avaliação das atividades da cooperativa no rio Jordão. Conta-nos PIEDRAFITA que: “Eliseu Sereno fora comunicado que, em função do resultado da votação, não poderia continuar como cantineiro do seringal Bondoso, posição que vinha desempenhando desde as primeiras mobilizações empreendidas pelos Kaxinawá no final da década de 70. Com a estruturação da cooperativa em 1978/79, Eliseu e Felipe Sereno, seu sobrinho, haviam ficado responsáveis pela administração de conjuntos diferentes de **fregueses** no seringal Bondoso. Felipe passara a controlar a rede de comercialização engendrada a partir da cantina localizada na **sede**; Eliseu, por sua vez, começara a administrar o trabalho dos seringueiros que cortavam **estradas** nas **colocações** de **centro** localizadas na “linha da Queimada”, ao longo do igarapé Mataparte. Nos primeiros anos da década de 80, num período em que a cooperativa não vinha conseguindo abastecer todas as cantinas da AI, conflitos começaram a surgir entre Eliseu e Felipe. Este último começou a transacionar com o comerciante Hilarino Melo na Vila Jordão e, com isso, passou a aviar **fregueses** que anteriormente comercializavam com seu tio. Após vários desentendimentos entre ambos, Felipe, por decisão pessoal, acabou se retirando da AI junto com a maior parte de sua agrupamento familiar (pais, irmãos, irmãs e cunhados e cunhadas) e se estabelecendo em distintas **colocações** do seringal Jacobina, no rio Breu, ainda controlado por um **patrão** regional. A partir desta época, Eliseu mudou-se com seu grupo doméstico para a **margem** e passou a encabeçar com exclusividade uma única rede comercial engendrada a partir da **sede** do seringal Bondoso. A partir desta cantina, continuou a administrar os seringueiros pertencentes aos grupos familiares de dois de seus irmãos (Rodão e Fernando Sereno), assim como os de outros agrupamentos familiares que ocupavam ou que posteriormente vieram a se mudar para **colocações** localizadas nesse seringal.” Nesta passagem mais uma vez estão em choque questões determinantes para os Kaxinawá. A primeira delas reside na autonomia, pois não se poderia escolher com quem se transacionaria comercialmente. Os seringueiros Kaxinawá, tanto durante o período dos seringais, quanto das cooperativas, se viam impingidos a comercializar exclusivamente com um único “centro”, fosse este o barracão do seringal ou a cantina da cooperativa. A segunda questão trata do acirramento e do desentendimento. De acordo com Benedito Ferreira, professor Kaxinawá da T.I. Praia do Carapanã, seus parentes são educados para não ofenderem-se mutuamente, numa prescrição que se diz: *nuku nabu txabu ma* (não se afrontem nossos parentes); No trecho destacada, é claro o acirramento do conflito; por fim, o parentesco é posto em “xeque”, pois é pelos conflitos gerados em torno da distribuição e gerenciamento de “bens” exteriores, que Eliseu retira-se do Jordão, vai para o rio Breu que àquele período (início da década de 1980) era controlado por um patrão branco.

³⁴ A noção de um humano propriamente Kaxinawá será explorada no capítulo 2 e 3 desta dissertação, para o momento basta informar que esta reflexão advém dos estudos de LAGROU (1998, 2007) com este povo.

4. Filtros, frentes e invenções: tanto mais produtor quanto menos excludente

Após o necessário prolongamento sobre as tensões entre parentesco e patronato, passemos ao grande interesse deste capítulo, que busca refletir que tanto mais será produtor quanto menos for excludente a relação entre antropólogo e nativo. Retomaremos, a partir de então, à etnografia de Terri Aquino, com fins de apontar suas implicações para a compreensão do sistema interétnico nos quais os Kaxinawá estavam inclusos.

Na visada deste capítulo, tratar da sociologia ou do pensamento indígena de maneira interna e ter, por exemplo, o Estado Nacional como o horizonte externo é igualmente válido para a elaboração do conhecimento antropológico.

Abordar e analisar os Kaxinawá pelo filtro do Estado Nacional, no sentido de que este foi o promotor da “moderna” ocupação fundiária na Amazônia, seja através dos seringais ou das fazendas de agropecuária³⁵ permitirá que se revele como os “Kaxinawá do presente” engendraram o antropólogo em suas redes de lutas por terra e por autonomia econômica. Eis uma das faces do trabalho de AQUINO.

É no plano do *desvelar pela etnografia*, que LAGROU e Terri AQUINO são equivalentes. Não ultrapassam um ao outro, pois permitem acesso a ambas as sociologias, seja a do contato interétnico ou a dos *Huni Kuĩ*. De tal maneira, do ponto de vista da etnologia indígena, a etnografia somente ocorrerá com os índios, mesmo que com “filtros invertidos”³⁶.

Para a problemática que se anuncia nesta sessão, a saber, as formas de compreender o fazer antropológico, bem como os filtros pelos quais se constitui este fazer, gostaria de usar os argumentos e as críticas mais agudas de VIVEIROS DE CASTRO ao “contatualismo”; com efeito, elas podem ser balanceadas. Este antropólogo escreve: “leve a sério o que diz o Outro” (1999a, 2002b). O “Outro” deste etnólogo são, claro, os índios. Os nossos Outros serão os índios, assim como os índios

³⁵Ver ESTEVES, 1998.

³⁶ Esta é uma referência a expressão cunhada por WEBER (2004), que faz uma potente reflexão sobre a cultura, como “filtro invertido” de processos de revitalização cultural entre os Kaxinawá do rio Humaitá.

terão a nós como mais um de seus Outros. Seu destaque é a capacidade indígena de englobar a alteridade, não o contrário. A potência está na cosmovisão indígena atuando.

Considero Terri Aquino e Els Lagrou dois Outros de mim, tanto quanto dos *Huni Kuĩ*, pois são dois distintos pesquisadores que desenvolveram estudos junto ao povo com o qual trabalho e que também pesquiso. Como salientado no início deste capítulo, o objetivo primordial foi compreender o par LAGROU/AQUINO a partir de pesquisas com os *Huni Kuĩ*, que ao se constituírem por etnografias distintas, conformam etnologias distintas. Deste modo, o que está operando é a “cosmovisão” antropológica ou, como os escritos desses antropólogos pretenderam englobar os *Huni Kuĩ*.

Nesse sentido, leva-se a sério o que escreveu Terri Aquino. E, sobre os indígenas em contato, o argumento de VIVEIROS DE CASTRO, quando subvertido, é algo produtor: “O que estou dizendo é que não é possível que um coletivo humano seja constituído senão pelo que ele próprio constitui” (IDEM, 1999, p. 165). De outra forma, se aponta é que os *Huni Kuĩ* constituem o contato; o mundo nasce incompleto, pois necessitam da alteridade para elaborar a própria identidade³⁷ e, por isso mesmo, eles, em virtude dessa relação são propriamente constituídos. O individualismo de Carlito e a preocupação com os projetos de afirmação étnica do povo *Huni Kuĩ*, manifestados por Sueiro, ambos citados anteriormente, são inclusive, escolhas dessas duas pessoas. Dessacralizando o argumento de VIVEIROS DE CASTRO, a partir de minha etnografia com os *Huni Kuĩ*, é possível a forma: um coletivo humano é constituído, até mesmo e inclusive, pelo contato com a alteridade, esta que já configura um outro coletivo.

Isso nos rende para reafirmar que se a identidade é constituída pela alteridade, se ambas não se excluem, assim o contato com a alteridade é pedra angular da sociologia *Huni Kuĩ*. Terri AQUINO e Els LAGROU a alcançam por caminhos divergentes³⁸. Esses antropólogos construíram imagens que se encaixam em como os índios são

³⁷ Ver LAGROU (2007)

³⁸ Com isto não assevero que a alteridade é apenas o branco ou se encerra em qualquer definição étnica. Muito mais, a alteridade, além de ser percebida em termos étnicos, ênfase de AQUINO (1982), pode ser visualizada em termos cosmológicos, tema de LAGROU (2007).

visualizados no Acre. Terri Aquino e Els Lagrou “inventaram a cultura³⁹” de pessoas que são: mestres em conhecimentos tradicionais, que possuem propostas para o desenvolvimento sustentável da Amazônia, que falam uma língua que não é a portuguesa e que se distinguem dos brancos. Ademais, pode-se asseverar que ao somar suas etnografias tem-se uma imagem do índio acreano, filtrada através dos Kaxinawá⁴⁰.

Se a natureza da etnologia de Terri Aquino é o contato, seu predicado será o estudo do indígena em contato com o branco seringalista, seringueiro, fazendeiro e cidadão. De seu ponto de vista, é adequado que a situação – *o avanço das frentes extrativista e agropecuária* – defina os termos de “indianidade” *Huni Kuĩ*. Por outro lado, a crítica acerca do “predicado” da escola contatualista é que a situação deveria apenas indicar um caráter circunstancial e não designar uma propriedade condicionante dos coletivos indígenas (VIVEIROS DE CASTRO, 1999, p. 134).

As proposições teóricas de Terri AQUINO o levam a “apreender as relações sociais e as ideologias étnicas engendradas pelas frentes de expansão que atingiram e incorporaram o grupo indígena Kaxinawá” (1982, p. 35). O centro de suas análises está em como as frentes extrativista (a partir de 1875) e agropecuária (a partir de 1970) incorporaram, alteraram e transformaram os Huni Kuĩ. De tal maneira, poderia questionar se tal “incorporação” implicaria mudanças em termos de socialidade? Se a liberdade e autonomia⁴¹ são os termos nos quais se configuram as redes de relações

³⁹ Esta expressão será retomada na conclusão deste capítulo, por hora, basta que anunciemos sua associação à perspectiva de Roy Wagner em *A Invenção da Cultura* (2010).

⁴⁰ Tal imagem, atualmente, pode ser revista não apenas a partir dos Kaxinawá, mas do grupo de Ashaninka que vive no rio Amônia. Este grupo se transformou no padrão positivo da imagem indígena. Eles possuem baixo fluxo de migração para as cidades vizinhas às suas aldeias (algo que agrada os brancos), desenvolvem há mais de duas décadas projetos sustentáveis com a venda de artesanato, têm grande influência na política indigenista acreana. Os Ashaninka do rio Amônia são visualizados pela sociedade local como os “índios desenvolvidos”. Ademais, Francisco Pianko, ashaninka deste rio é o assessor do Governo do Acre, para os assuntos indígenas.

⁴¹ Como aponta Els LAGROU (1998, p. 170-171), da filosofia social que resulta na escolha da vida entre parentes, em sociedades de pequena escala, do contato entre esses índios e o Estado do Inca ou do Estado Nacional onde o poder coercitivo regula as relações, das idas e vindas entre a Montanha e a Floresta, das beiras dos rios ao interior da mata, das margens à terra firme, suas aparições e desaparecimentos na selva, na constituição do contato, leva-nos a ter a autonomia enquanto um de seus principais valores, do contrário eles já teriam escolhido definitivamente a vida nas cidades e não a vida na aldeia. Isso denota a autonomia enquanto um valor social. De outro lado, vejamos o crescente número de escolas indígenas no rio Jordão-AC que em 1992 eram 06 e em 2009 são 69 (Dados SEE-AC). Esses números podem ser observados enquanto relações e de tal ponto de vista não são apenas reflexo da inserção do Estado Nacional nas aldeias, ou a busca por salários, mas, a possibilidade atual de autonomia (política) intra e interétnica. Não obstante, no ano de 2006, Téo Kaxinawá, professor na Terra Indígena Kaxinawá da Praia

intraétnicas quando estes passam a ser pensados enquanto cativos pelas dívidas que lhes são impingidas, seja por seringalistas ou fazendeiros, a resposta é sim.

As motivações intelectuais de Terri Aquino foram idênticas às preocupações de Roberto Cardoso de Oliveira, que eram, de acordo com o autor, os processos de integração e resistência do índio à sociedade nacional.

Duas são as noções fundamentais desenvolvidas por Cardoso de Oliveira e acolhidas por AQUINO (1982, p. 45): “fricção interétnica” e “potencial de integração” (1972a, 1977b)⁴². O avanço de RCO é a crítica aos estudos de aculturação, entendidos à época como uma espécie de “deculturação” dos padrões culturais de um ou ambos os grupos em contato. Ele destaca a “fragilidade” teórica dessas pesquisas. Vale lembrar que a noção de frente de expansão de Cardoso de Oliveira é o movimento da sociedade nacional, através de seus agentes regionais (localizados nas áreas de fronteira, áreas não metropolitanas), sobre territórios indígenas.

do Carapanã, ao cotejar a idéia de “*Nukun Yuda*” à temática da escola, desenvolve a seguinte reflexão acerca da “autonomia” reverberada na organização comunitária. “O terceiro ponto é a organização comunitária. Cada comunidade deve se organizar de acordo com as decisões tomadas pela organização geral da terra indígena. Mas, cada uma tem a sua organização própria. Cada comunidade tem conhecimento que domina, como cerâmica, medicina ou *katxa*. Cada conhecimento tradicional das comunidades deve ir crescendo de forma equilibrada para todos ficarem fortes. A gente pensou assim, isso aí. Cada comunidade tem uma própria organização, mas ela vai depender de uma organização geral. Quando nós falamos da união, lembrando do nosso *bai nashte* (limpando os caminhos) que a gente fez, sobre aqueles pontos que nós conversamos bastante, mas, que ainda não vimos nenhum resultado positivo. Mas, enquanto isso, nós pensamos essa organização em todos os costumes. Talvez lá na minha comunidade ela vai ter mais desenvolvimento numa certa atividade que a outra, porque ela não dá muito valor. Assim, nós toma uma decisão geral, mas ele tem que fazer o que ele mais gosta e o que mais está dando resultado para o seu futuro. Cada comunidade... têm comunidade que gosta de dançar *katxa*, mas talvez lá na minha, pra isso não dá bola e vá praticar outras coisas. Mas como tem a decisão geral, da comunidade, talvez nós vamos colaborar um com o outro para buscar de forma equilibrada, um colaborando com o outro.”

⁴² Na noção de fricção interétnica “a sociedade tribal mantém com a sociedade envolvente (nacional colonial) relações de oposição histórica estruturalmente demonstráveis... não se trata de relações entre entidades contrárias, simplesmente diferentes ou exóticas, umas em relação a outra, mas contrárias, isto é, que a existência de uma tende a negar a de outra. Não foi por outra razão que nos valem os termos fricção interétnica para enfatizar a característica básica da relação de contato” (RCO, 1972, p. 30). Para este autor, essa noção de FRICÇÃO INTERÉTNICA é fecunda na “DESCRIÇÃO E COMPREENSÃO” do fenômeno do contato interétnico. Esse conceito é um equivalente lógico de lutas de classes. Já a noção de POTENCIAL DE INTEGRAÇÃO tem a capacidade de “PREVER” aquelas características que, presentes na situação de contato, poderão ser tomadas como aqueles elementos responsáveis pela integração (RCO, 1977, p. 45). (...) “Para se avaliar esse processo de integração do índio na sociedade nacional, é necessário captar os mecanismos de integração segundo três diferentes níveis: o econômico, o social e o político” (RCO, 1977, p. 45).

Dois conceitos importantes que servem ao entendimento da etnografia de Terri Aquino dizem respeito ao avanço de frentes econômicas sobre a fronteira, a saber: frentes de expansão e frente pioneira. Conjuntamente, é o que José de Souza Martins (1975, p. 45) chama de “fronteira econômica em expansão”. A primeira dessas frentes é representada pela empresa seringalista e a segunda delas, pela pecuária. Deve-se clarificar que as distinções existentes entre a empresa seringalista e a agropecuária não se fazem apenas em termos de ressignificação da terra como mercadoria. No Acre, estas duas frentes marcam um “contínuo histórico” que carrega consigo símbolos de uma sociologia da exploração. Nesse sentido, e no proposto por Terri Aquino, a frente extrativista deveria ser pensada enquanto contentora de características tanto da frente de expansão quanto da pioneira. Ela engendra tanto o trabalho de subsistência quanto a produção de excedente com o produto-borracha. A questão é a exploração das pessoas da floresta e o desenvolvimento do capitalismo mundial, mesmo que na parte mais sul ocidental da Amazônia.

Todavia, a agropecuária assume linhas marcantes como uma frente pioneira. Ela é nova em sua forma de exploração dos recursos naturais. Aqui, o valor da terra está em sua dimensão física e não nas árvores de seringa existentes, como dantes na empresa seringalista. Isso configura uma “nova ocupação do espaço geográfico”, caracterizado pelos desmatamentos em larga escala e plantio de pastagens. Terri Aquino adotou os conceitos de Roberto Cardoso de Oliveira (1967) e Otávio Velho (1969a, 1972b) acerca da frente de expansão para tratar do avanço do extrativismo, via seringal, em áreas tradicionalmente ocupadas por povos indígenas. E, SOUZA MARTINS (1975) permitiu-lhe tratar do movimento de expansão da fronteira agropecuária no Acre a partir de 1970. A confluência entre esses autores é a ênfase nas relações sociais de produção e de trabalho prevalecentes, bem como, advindas da frente de expansão (empresa seringalista) e pioneira (agropecuária).

A observação do *antropólogo indigenista* revela que dessas frentes surgem identidades étnicas e sociais utilizadas ideologicamente para classificar os seus participantes (AQUINO, 1982, p. 58). De tal maneira, o indígena é desqualificado, sendo transformado num humano de “segunda categoria”, bem como num empecilho ao desenvolvimento e é o símbolo de um passado em via de extinção. Eis que sua

observação congrega seu engajamento indigenista, pois, tudo que observou foi alvo de suas lutas. AQUINO e LAGROU, mesmo que por distintos filtros nos proporcionaram algo a se conhecer sobre os Kaxinawá, seja de um ponto de vista interno ou externo aos índios.

4.1. O kaxinawá do presente *versus* o presente do kaxinawá

Note-se que, na análise de Terri Aquino, há a preocupação em perceber um “Kaxinawá do presente”. Isso importa, pois marcou o fato de não se buscar qualquer essencialização desses índios. Ele critica essa noção. Isto pode ser interpretado a partir de seu engajamento político, marcante em sua trajetória. O *Huni Kuĩ* é “original” justamente em sua capacidade de atualizar o presente.

Um dos pressupostos que partilhava era o de que tanto as frentes extrativistas quanto a agropecuária deixaram marcas profundas nesses índios, por esse motivo, o autor se refere às “correrias de índio”⁴³, ao cativo pela dívida em seringais ou fazendas e à “limpeza das terras”, versão atualizada das correrias pela agropecuária, que expulsava indígenas e trabalhadores rurais regionais das terras onde viviam.

Esses elementos estão enlaçados na passagem de “índio seringueiro” a “peão caboclo”. Os *Huni Kuĩ* são incorporados como mão de obra do sistema seringal apenas num segundo momento, após a fase das correrias, que configurou o primeiro movimento de separação dos parentes, à época em fuga. Note-se que, de acordo com Els LAGROU (1998, p 16), pode-se afirmar que os *Huni Kuĩ* viveram mais de meio século de separação. Tal se deu em virtude de uma rebelião desencadeada por um grupo que vivia em um seringal no rio Envira. Ela culminou no assassinato de um patrão seringalista. Com MONTAG (2008, p 31-34), que narra no rio Curanja (Peru), a trajetória do contato dos *Huni Kuĩ* com os brancos a partir da história de vida de Pudicho, uma liderança que vivia no lado peruano, observa-se que os motivos para o conflito giraram em torno dos maus tratos, exploração do trabalho e abuso sexual de mulheres. Este evento ocorreu provavelmente entre os anos de 1908 a 1920. De tal

⁴³ Matanças organizadas dos diversos grupos indígenas pelos proprietários de seringais recentemente abertos, com a justificativa de garantir a segurança dos seringueiros (AQUINO, 1982, p. 63).

forma, parte do grupo do rio Envira embrenha-se floresta à dentro, por caminhos que o levaria para o rio Purus, no Brasil, e à montante no sentido do rio Curanja, já no Peru. O outro grupo mantém-se em rios brasileiros, inclusive no próprio Purus. Os que permaneceram no Brasil desenvolveram um contato sistemático com o seringal, diferentemente dos que rumaram para o país vizinho.

O seringal estabeleceu uma nova maneira de organizar a produção das relações sociais. Outrora a solicitude entre os parentes, a troca e a comensalidade eram as normas que regiam a vida na floresta. Quando ela é transformada em seringal, serão inaugurados a dívida, o trabalho cativo e o aviamento⁴⁴.

Interpretação alternativa à de Terri Aquino pôde ser encontrada em Oiara Bonilla⁴⁵ (2005). Ao abordar o contato dos Paumari no médio Purus, sul do Estado do Amazonas, a autora o faz a partir de uma “sociologia relacional Paumari” (2005, p. 41), onde é possível pensar a relação com os “Outros dos Paumaris” em seus próprios termos. No Amazonas e no Acre ocorreram as “mesmas” frentes extrativista e agropecuária. Entretanto, argumenta a autora, não são as frentes a engendrarem os Paumari. O movimento é o oposto. Os Outros para os Paumari podem ser: outros índios, vizinhos apurinã, os regionais e os estrangeiros (americanos).

BONILLA evidencia como eles classificam e pensam o lugar de cada um de seus Outros em um cosmos. Assim, o que se entende por Porto Velho (RO) não é apenas a capital de Rondônia, mas lugar de onde poderosos inimigos vêm em ataque, pois seu caminho é o rio Madeira, anteriormente configurado pela cosmologia (2005, p. 58); há uma “cartografia” do cosmos.

Como proposto pela autora, na relação entre o indígena e o patrão seringalista não se trataria apenas de uma “rede de endividamento” (BONILLA, 2005, p. 44) criada pelo sistema de aviamento. Aqui temos o anúncio de uma marcante distinção em relação a TERRI AQUINO (1982). De sua análise, importa-nos reter: *aquilo que* aos olhos de

⁴⁴ O seringueiro recebe de seu patrão [dono do seringal] tudo aquilo que necessita para empreender a produção de “peles de borracha”, desde instrumentos de trabalho até roupas e estivas, alimentos e armas. O fornecimento dessa mercadoria é feito através do empenho compulsório da totalidade da produção ao seringalista. Novo fornecimento se faz e assim o processo continua, sem que haja a mínima circulação de dinheiro (AQUINO, 1982, p. 71-72).

⁴⁵ Bonilla, O. O bom patrão e o inimigo voraz: predação e comércio na cosmologia Paumari. *Mana*, v. 11, n. 1, p. 41-66, 2005.

“uma” antropologia é uma dívida, sob um olhar alternativo⁴⁶ se tornará uma forma de conhecer o jeito do Outro (IDEM, 2005, p. 45). Ao invés de “rede de endividamento”, se teria uma “rede de familiarização com o Outro”, nesse caso o branco/patrão. Há uma importante distinção nessa interpretação da dívida, pois se não é ela própria o laço, entretanto, por ela criam-se relações que envidam ao cuidado. Se, de um lado, o Paumari é empregado, por outro seu patrão deverá idealmente cuidar dele até a quitação de sua dívida. Isso, por vezes, cria laços de parentesco *fictícios* (2005, p. 46).

E mais, do ponto de vista Paumari, segundo a autora, não seria uma novidade absoluta a relação entre patrão e empregado. Esta já se coloca em seus mitos e cosmologia sendo, por exemplo, o pássaro *kamokia* (não identificado pela autora) a cuidar do roçado do peixe-boi (2005, p. 47).

Interessante notar em seu argumento a Paumaoridade ou a Paumaoritude (2005, p. 49), que nada mais é do que a forma social dos Paumari serem humanos, BONILLA faz repensar em outros termos a “caboclicização” ou “os Kaxinawá à moda cariú” contidos no argumento de TERRI AQUINO (1982). A saber, se as frentes extrativista e agropecuária redefiniram a identidade *Huni Kuĩ*, para BONILLA os Paumari já estariam nessas frentes atualizando as relações com os Outros, ancestralmente expressas em sua cosmologia.

Para TERRI AQUINO, o meio de ruptura com essas frentes nefastas são as cooperativas. BONILLA, por meio dos Paumari, afirma que é preciso socializar-se com elas. Assim, “O meio de conhecer e de controlar a agressividade do inimigo é sendo socializado (...) principalmente pelo domínio da língua de outrem” (2005, p. 54)

Por este caminho, “à moda do cariú” mais parece ser à moda do *Huni Kuĩ*. Dir-se-ia então: está-se diante de sua própria originalidade! Ou, não seria tornar-se outro⁴⁷, ao menos temporariamente, a possibilidade de entendê-la? O conflito, na perspectiva evidenciada por Bonilla, é diluído na sociocosmologia Paumari. Todavia, para o “tempo

⁴⁶ Embora não acredite haver uma antropologia ou outra antropologia, essa distinção tem fins explicativos somente. Não são duas antropologias, porém duas interpretações distintas de fatos que são similares. Há variadas formas de se tratar tanto a “ciência” Antropologia quanto aquilo que ela toma como seu campo de estudo, as pessoas.

⁴⁷ Ver VILAÇA, Aparecida. O que significa tornar-se outro? Xamanismo e contato interétnico na Amazônia. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 2000.

do cativeiro dos padrões”, descrito por TERRI AQUINO, o ordenamento originário de um mundo sem padrões seringalistas já havia sido desfeito, portanto, nada atenuaria a idéia de um cosmos com este tipo de alteridade. Neste sentido, a única possibilidade de “*digestão e inversão*” (BONILLA, 2005, p. 49) desta nova, radical e catastrófica relação residiria na demarcação de terras e na criação de cooperativas de produção. Note-se que categorias como a de empregado e a de patrão, são inauguradas apenas após o contato. Ao que parece, e isto é uma marca distintiva importante: os *Huni Kuĩ*, teriam antes parentes a trocar atividades produtivas do que empregados a servir à produção de outrem. Esse aspecto é notado por TERRI AQUINO e pode justificar grande parte de seus esforços em libertar esses índios dos padrões brancos.

TERRI AQUINO dedicou sua observação ao “seringueiro Kaxinawá” (1982, p. 73). Estes são os termos com os quais ele se expressa, porém, não poderia o leitor de seu trabalho fazer suas palavras derivarem e recolocá-las? Penso que sim, e nesse processo de derivação, diria que, ao observar o seringueiro Kaxinawá, ele nos fornece a face seringueira da pessoa Kaxinawá. Esta é uma das formas com a qual nos interessamos por este antropólogo.

Nesta “face seringueira”, ele abordou relações onde o humano é pensado como força de trabalho e não um ser cujo corpo “carrega” seus parentes e forças vitais capazes de torná-lo propriamente humano, como nos faz entender LAGROU (2007) que assume consequências perspectivistas para sua análise. AQUINO (1982) não trata de uma “sociologia relacional Kaxinawá”, mas da sociologia da dominação expressa por frentes econômicas que se manifestam no contato interétnico de uma sociedade dita “nacional” com esse povo no barrento rio Jordão do Acre.

O trato de sua etnografia possibilitou uma visita àquilo que no período da publicação de seu livro tornava-se concomitantemente, fundamental e manifesto. Em outras palavras, os índios não tinham suas terras demarcadas e, mesmo após a derrocada definitiva do sistema seringal em fins dos anos de 1970, eles ingressavam em novas redes de dominação econômica, concernentes à “problemática do sistema interétnico” (RCO, 1976, p. 53). A natureza deste ingresso geraria para AQUINO (1982) uma *identidade em processo*, atualizada pela ideologia étnica, o que confluiria para conceituação de *etnicidade*.

A arquitetura da etnografia de AQUINO (1982) reside nas estruturas de *Identidade, Etnia e Estrutura Social* (I.E.E.S.), obra de RCO, datada de 1976. Observe-se que esta é publicada um ano antes da dissertação de mestrado de AQUINO (1977), defendida junto ao PPGAS da UNB. Conceitos como: “áreas de fricção inter-étnica”, “identidade étnica”, “regiões interculturais”, “sistema inter-étnico”, “identidade em processo”, “frentes de expansão”, “classe” ou “ideologia”, atualmente “*fora de moda*” são experimentadas por AQUINO tanto para sua dissertação (1977), quanto seu livro (1982).

O que estava interessado mesmo era na “fricção interétnica”, nas identidades geradas a partir das frentes de expansão e pioneira sobre as populações indígenas. Esse era o campo de referência teórica para estudar os kaxinawá.” (TERRI AQUINO. Entrevista, 2008)

O que foi dito acima não passaria de um truísmo, a menos que detenha- mo- nos a uma pergunta central, qual seja: Que importância reside em informar a filiação teórica de TERRI AQUINO se não desvendarmos o seu “grande” campo de atuação?

Mesmo levando em conta que asseverar é um ato arriscado para uma empreitada da natureza de uma dissertação, neste capítulo compreende-se que atuação de Terri Aquino prolonga-se à de RCO. Tal não ocorre por sua importância acadêmica, pois seu livro fora publicado uma única vez, exemplares deles sequer existem à venda, tornando-se uma raridade. O vigor de AQUINO é demonstrado por sua “eficácia indigenista”. Observe-se que no Acre foram demarcadas 35 terras indígenas nos últimos 40 anos e Terri Aquino esteve direta ou indiretamente envolvido em todas elas, seja como indigenista oficial da FUNAI (década de 1970-80), militante de organizações não governamentais, como a CPI-AC (década de 1990) ou prestando assessorias à órgãos públicos, como o Governo do Acre (fins da década de 90 até o presente).

Há, entre RCO e AQUINO, tantas similaridades quanto são as características marcantes de seus trabalhos antropológicos. Todavia, isto não significa que AQUINO não exercitou sua autonomia intelectual, ao contrário. Porém, onde se encontraria tal autonomia em uma etnografia tão fortemente inspirada no pensamento do “mestre”? A partir deste questionamento, será possível delinear claramente *o que faz de Aquino*, como ele próprio se referiu em entrevista, concedida em 2008, “*muito mais indigenista*”

do que antropólogo”. Retomemos RCO; ele deixará claro no capítulo II de seu livro, I.E.E.S. (1976, p. 55-58) que existiriam quatro tipos de sistemas interétnicos, sendo que estes variariam em dois pólos: simetria e assimetria⁴⁸. Para este autor, seria elementar que se compreendesse as relações que envolviam os grupos indígenas e as sociedades de classe, fato que permitiria desvendar as ideologias e interesses detidos por cada partícipe da relação, bem como seus os mecanismos de negociação, resistência ou opressão. RCO citará um caso aparentemente homólogo ao dos Kaxinawá estudados por AQUINO (1977, 1982). Este se dá entre os índios Terena, no sul do Mato Grosso que no desenvolvimento de suas relações com os brancos, encontraram dois importantes registros. Um deles é marcado pelo indigenismo que se dava com o “Encarregado de Posto” da FUNAI, cujo paternalismo “ambiguamente protetor” o definia. Já no contexto de migração massiva para os centros urbanos o paternal cedia espaço ao patronal. São dois padrões de relações distintos, embora, em ambos, os indígenas estivessem em condição de subserviência. Se inserir no mercado, ou seja, adentrar as fronteiras da “linha de classe”, conflitando com a “linha étnica”, tornava-se uma execução complexa, delicada e perigosa. A pena continua a ser a perda de identidade étnica de um lado e o empobrecimento de outro.

De tal maneira, o contexto evidenciado por AQUINO (1977, 1982) é semelhante ao caso dos Terena. As distinções porém, ancoram-se no “paralelismo” criado pelos Kaxinawá em face ao seringal. Eles participavam das atividades deste sistema, no entanto eram raros os casos onde eles mantiveram uma vida exclusivamente voltada às atividades de extração de borracha. Sua inserção na “linha de classe” torna-se evidente a partir do término das atividades extrativas, onde o indígena, caso não deixe a floresta, corria o risco de vê-la indo-se em ritmo acelerado e, em seu lugar, o nascimento de

⁴⁸ “O primeiro tipo de sistema envolve grupos indígenas em situação de conjunção intercultural, onde as unidades societárias em contato mantêm relações igualitárias sem qualquer supremacia sistemática de uma em relação a outra” (RCO, 1976, p. 55). O segundo tipo contém grupos indígenas em relações assimétricas, uma vez que estão hierarquicamente justapostos. (...) O terceiro tipo se funda numa ordem radicalmente diversa de relações. Envolvendo grupos tribais e seguimentos regionais da sociedade nacional, investidos esses últimos de grande poder de determinação na dinâmica do sistema inter-étnico, por força de seu poder bélico e econômico, o sistema é rigorosamente assimétrico (...) sendo explicado por um modelo de “fricção inter-étnica” (IDEM, p. 56). O quarto tipo de sistema, ao contrário dos demais parece constituir somente uma possibilidade teórica, uma vez que empiricamente não se pode dizer que ele se manifeste. Tratar-se-ia de um sistema inter-étnico, formado pela conjunção de índios e brancos, onde as relações entre as duas etnias estariam marcadas por uma simetria, expressiva de relações igualitárias do mesmo teor da verificada no primeiro tipo. (IDEM, p. 58)

pastagens de gado bovino. Com as fazendas de agro-pecuária, os Kaxinawá abandonaram a atividade de seringueiros para se tornarem peões; isto em nada alterou as relações de dominação, tampouco as tensões advindas da fricção entre aqueles que desejavam terra para viver e os que a desejavam para especulação fundiária⁴⁹. Ao passo que a natureza das relações não se altera, elas são dramatizadas pela saída de índios das aldeias para as cidades próximas aos seringais onde, anteriormente viviam.

Ambos os povos indígenas, Terena ou Kaxinawá, o primeiro no Mato Grosso, o segundo no Acre, transitavam da linha étnica para linha de classe. RCO e AQUINO evidenciaram o conjunto de desdobramentos advindos deste processo, engendrado por novas formas de exploração fundiária e econômica, bem como, por uma gama absolutamente ampla de conflitos, desde o âmbito individual ao grupo, para se chegar à etnia. Os dois deixaram-se as mãos sob o seguinte aspecto: RCO acreditava ser impossível a constituição de uma ideologia igualitária, simétrica e conjunta entre índios e brancos.

AQUINO discordava de RCO, pois sua etnografia levava a crer que simetria, igualitarismo e conjunção se fariam via a criação de formas para o acesso de índios aos conhecimentos e as estratégias não indígenas de manutenção econômica. Estas, segundo a compreensão de AQUINO, seriam encontradas na criação de Cooperativas para a produção de borracha. É exatamente no momento em que se aguardou do herdeiro acreano de RCO a manutenção da antropologia do mestre, que AQUINO “deixa falar” mais alto o indigenismo. Dito de outra maneira, ao trazer à tona na entrevista de AQUINO, sua tendência ao indigenismo e a militância em detrimento da antropologia, tece outro tipo de compromisso duradouro, cujo epílogo é a “saída de cena”.

“A minha contribuição não é acadêmica, mas é o compromisso com o destino das populações que você trabalha. Não é algo ideológico, distante. Acho que já encerrei esse trabalho lá no Jordão. Agora são eles que vão tocar o trabalho pra frente. Eles estão lá metidos na política. Eles vivem uma inserção nova na política acreana.” (TERRI AQUINO. Entrevista, 2008)

Por fim, o “ideológico e o distante” conformam um par antropológico; por seu turno, a contribuição, a destinação, o trabalho e autonomia constituem os termos do

⁴⁹ Ver ESTEVES. Tese de Doutorado (1998).

indigenismo. Entre a distância e o “trabalho próximo”, AQUINO escolhe a “contribuição para autonomia”, ou seja, o indigenismo.

Evidenciado dois casos, onde temas similares – a saber: Amazônia; frentes de ocupação; contato interétnico e redes de endividamento – são distintamente traçados, como entre os Paumari de BONILLA (2005), ou os Terena de RCO (1976), é bom que se retome as relações: etnologia/etnografia, Terri Aquino/Kaxinawá e Els Lagrou/Huni Kuĩ.

Retornemos às oposições explicativas: etnologia do contato *versus* etnologia clássica. O exercício de definição de índios em relação aos brancos feito por Terri AQUINO (1982) constrói-se com base em duas categorias: o trabalho e a ideologia. Não avança em termos de “etnologia clássica” simplesmente porque não é seu intento.

Em 1975, LAGROU ainda não escreve sobre os *Huni Kuĩ*. Quanto à característica de uma “nova etnologia clássica”, esta se dará pelo esforço de apreender as sociedades em seus próprios termos – em suas próprias relações. Já a etnologia do contato interétnico busca, e Terri AQUINO (1982) realiza tal empreendimento com sucesso, sublinhar os processos homogeneizadores advindos do contato com os brancos. Essa tendência pode explicar o fato de que, para o *antropólogo indigenista*, os *Huni Kuĩ* foram “seringueiros”, “peões”, “barranqueiros” e “cooperados” e os que Lagrou estudara em 1991, 1998 e, especialmente, em 2007, são “belos”, “distintos artistas”, “filósofos”, “generosos ou sovinas” e “xamãs”. Mas isso explicaria toda a diferença? Não, contudo, como aludido anteriormente, os *Huni Kuĩ* do rio Purus são constituídos por dois grupos (LAGROU, 1998a, 2007b). Ocorre que no rio Purus, atualmente vivem grupos descendentes de Kaxinawá oriundos do rio Envira, e outro que subiu o rio Purus em direção ao Peru.

O grupo que decidiu seguir para o Peru viveu ao menos cinco décadas afastado dos seringais, enquanto o outro decidiu pelo contato mais próximo, pois já estava integrado às atividades da empresa seringalista. Sobre estes Kaxinawá que vieram do

Peru, seus parentes do lado brasileiro, costumam dizer que: “*eles têm mais cultura, porque os viveram com os velhos do Curanja*” (João Domingos Kaxinawá⁵⁰, 2010)

Os *Huni Kuĩ* do rio Jordão, assim como os do Envira, mantiveram um contato mais longo e próximo com os brancos seringueiros e foram, por seu turno, radicalmente inseridos nas redes do contato. Com isso, alerto o leitor para o fato de que no rio Purus há um grupo que optou por distanciar-se de um contato direto; já no Jordão mantiveram relações mais próximas com os regionais.

LAGROU não devota atenção às frentes econômicas. Sua preocupação é estabelecida na busca de perspectivas *Huni Kuĩ* sobre “as formas das coisas e a agência”, a transformação da forma e a condição humana, bem como uma certa conquista, que não é de terras nem de cooperativas, mas reside em uma determinada forma fixa no meio de uma multiplicidade de formas possíveis; em outras palavras, a forma humana. Devemos considerar que LAGROU também tratou do contato índio/branco, porém refeito a partir das noções de fabricação da pessoa. Isto implica em pessoas fabricadas à moda *Huni Kuĩ* e pessoas não fabricadas tal qual um *Huni Kuĩ*.

Cuidados na produção formam pessoas enquanto corpos pensantes, por ela definidos como sujeitos que “compartilham princípios sociais”. Sua atenção está no poder das imagens e da forma. Nesse sentido, “é do poder das imagens de criar e destruir as formas na vida kaxinawá”⁵¹ que seu livro trata. Sua proposta é dar atenção à pintura corporal, ao grafismo, às artes e à estética na vida cotidiana *Huni Kuĩ*. De tal maneira, LAGROU visa:

(...) a qualidade relacional expressa pela forma, mais especificamente em imagens materializadas, assim como imaginadas, que indicam formas intersubjetivas de relacionar-se com o ambiente envolvente, habitados por seres humanos e não-humanos (2007, p. 27).

Seu livro explora:

(...) a poética e a estética do mundo vivido dos kaxinawá, enfatizando o papel ativo dos diferentes agentes envolvidos nesse processo intersubjetivo de criação

⁵⁰ Este é professor no rio Purus. Seu pai veio ainda criança do rio Envira e instalou-se no Purus em meados da década de 50 do século passado.

⁵¹ Ver LAGROU, 2007, p 24.

de sentido através do uso cuidadoso de imagens nos mitos, no ritual e no cotidiano (2007, p. 27).

Seu feito está em capturar um quadro referencial de conceitos através do qual os *Huni Kuĩ* delineiam as suas categorias de percepção e criação no processo de *poiesis*, bem como a produção de um sentido partilhado na tradução e exegese dos cantos que acompanham vários momentos da vida ritual e cotidiana dessas pessoas.

O tema que percorre o livro é: “(...) a agência, o poder das imagens (gráficas, poéticas, materiais e corporais) de dar forma a idéias centrais do povo Kaxinawá sobre a pessoa humana e suas relações com outras pessoas (humanas e não humanas) e com o mundo envolvente” (LAGROU, 2007, p. 28). Sua análise parte da relação entre forma e ausência de forma (criação e destruição de formas). Ela tratará de uma teoria nativa da imagem (IDEM, p. 28).

Em seus pressupostos aparecem os artistas. Isto traz dois aspectos. O primeiro deles é que o antropólogo em campo faz escolhas do que etnografar. O segundo, é que os esses índios, além de cortar as madeiras de seringa, desenhavam os rostos de seus parentes. Tratar desses índios enquanto artistas implicou que em suas opções teóricas, a autora sustentasse parte significativa de seus argumentos em ALFRED GELL (1998), o estudioso que abalou as bases da antropologia da arte. Ademais, JOANNA OVERING, nos alertou: há mais que um exterior a ser predado, existindo um interior a construir filosofias morais de convivência. A autora buscou focalizar as múltiplas alteridades⁵² que compõe o ponto de vista *Huni Kuĩ*.

Sua discussão interessa-nos, pois nos abre as portas para pensar o que constrói a humanidade e a não-humanidade dos seres, cujas vidas se conectam ou estão em vias de conectarem-se. Ela focalizou a arte, a estética, os laços com os parentes e a vida em comunidade, que são pontos cardeais de sua etnografia.

E, por tratar de pontos que nos orientam ao fazermos uma etnografia, lembro-me que na floresta, além dos pequeninos espelhos que algumas mulheres possuem, cujo jogo físico para produção de imagens é idêntico ao do ocidente, há outro importante

⁵² Este tema será abordado no capítulo 03 desta dissertação ao refletirmos sobre as categorias classificatórias Kaxinawá e sua aplicação em propostas pedagógicas das escolas desse povo nos rios Tarauacá, Muru, Humaitá, Jordão, Breu, Purus e BR 364.

lugar para se olhar o reflexo. Este é o rio. Em dias de sol e na época de verão, suas águas tornam-se límpidas, quase transparentes. É possível ver a si e ao céu que cobre as cabeças refletidas. A diferença entre os dois espelhos é que no rio pode-se banhar; então, ao invés de luzes refletidas, há uma comunicabilidade plena.

Esta autora possibilita ao leitor perceber os Outros dos *Huni Kuĩ* do rio Purus em relação, não em exclusão. Se não elimina o conflito, nos faz pensá-lo de maneira complementar. Com LAGROU (2007, p. 184-186) a identidade é muito mais “nuances, estilos e diferenças de ênfase do que uma verdadeira diferença no discurso sobre identidades étnicas”. Ao invés de um modelo binário, Nós *versus* Outros, ela sugere, a partir do modelo tripartite dos antropólogos DESHAYES & KEIFENHEIM (2003)⁵³, que “estamos lidando mais com nuances de estilos e diferenças de ênfases do que com uma verdadeira diferença no discurso sobre a identidade étnica.”; e mais: “A lógica usada para a classificação étnica a qual estou recorrendo se torna interessante se a colocarmos no contexto mais amplo das etnografias pano em que se observa maior flexibilidade e ambigüidade na atribuição da identidade étnica.” Seguindo, escreve a autora: “O que ou quem é incluído em uma ou outra categoria não é sempre claro e depende do contexto.” De tal maneira, sua etnografia é a contraparte da pesquisa de Terri Aquino.

4.2. Duas “certas” formas de conhecer

A etnografia de Terri AQUINO (1982) permitiu conhecer o impacto das frentes extrativistas e agropecuárias no Acre, bem como suas formas de reprodução, exploração e seus mecanismos de dominação diante dos *Huni Kuĩ* do rio Jordão.

Ele apresentou as tensões experimentadas por esse povo durante o período de mais de um século. Buscou compreender as identidades: “cariú”, “caboclo”, “paulista” e “acreano” sob a ótica de estruturas sociais e econômicas geradas por essas mesmas

⁵³ Estes antropólogos partem do esquema proposto por “KENSINGER, *Kuĩ/Kuĩma* (eu/não eu), *Kayabi/Bemakia* (outro/não outro) ao modelo tripartite de identidade étnica (eu, domínio intermediário, outro). O resultado foi uma clara demarcação dos limites étnicos. Neste sentido, todos os Kaxinawá seriam incluídos na categoria *Huni Kuĩ* (pessoas que pertencem ao mesmo grupo étnico), enquanto seus vizinhos pano seriam chamados de *huni kayabi* (não-eu e não-outro) e todos os não- Pano *huni bemakia* (Outros)” (LAGROU, 2007, p. 185). O que a autora chamará para atenção é que estas classificações são contextuais e fluídas. Ademais, esta questão será abordada no capítulo 03 desta dissertação.

frentes numa região de fronteira, o Acre. Como resultado de seu investimento, mais se conhece sobre as formas como os *Huni Kuĩ* do rio Jordão foram “atingidos” pelo contato com o branco do que o modo como eles próprios pensaram tal evento. Isso não é um problema, a não ser que se considere temerária a existência de pensamentos e formas diversas de se fazer antropologia. A questão é o quão fiel será o antropólogo às pessoas com as quais aprende em sua pesquisa.

Os *Huni Kuĩ* estudados por AQUINO, de certo ponto de vista, seriam o reflexo de “um absoluto” (VIVEIROS DE CASTRO, 1999, p. 132). Para que fique clara a sua proposição teórica, nas duas frentes, extrativista e agropecuária, havia duas “linhas”, uma étnica e a outra de classe. Na primeira frente, a extrativista, as linhas concorrem separadamente, uma após a outra, sendo que a segunda, ou seja, a de classe, dá-se apenas na medida em que os *Huni Kuĩ* são incorporados na empresa seringalista (AQUINO, 1982, p. 131-134). Assim, num primeiro momento existiram caboclos *versus* cariú e, num segundo, concomitantemente, seringueiro-Kaxinawá *versus* patrão e seringueiro não-índio *versus* patrão.

Primeiro tem-se a etnia e, após, a tensão entre produtores e não produtores. Já na frente agropecuária, a “linha de classe” ordena as relações sociais. A oposição é mão de obra (produtores) *versus* donos dos meios de produção (não-produtores), respectivamente acreanos *versus* paulistas.

O epílogo do livro de Terri Aquino é justamente seu sonho. Ele descreve uma iniciativa de cooperativa entre os *Huni Kuĩ* do rio Jordão que visa, através da produção de borracha, ou seja, da manipulação dos recursos da sociedade nacional, uma alternativa ao jugo do patrão:

“Começamos em 1976, em 1980 os kaxi ainda não tinham demarcado a sua terra no sentido físico, mas no sentido social já, pois já tinham retirado todos os brancos de suas terras, todos os patrões. E isso foi com o trabalho da cooperativa, como alternativa, como compreensão que você cria alternativa ao barracão que estava dentro das terras indígenas, sendo que a FUNAI deixou os relatórios engavetados” (Entrevista, AQUINO, 2008).

O estudo de LAGROU pode ser pensado enquanto uma contra face do esforço de AQUINO. Ela buscou a existência humana na filosofia moral e social dos *Huni Kuĩ* do rio Purus. Desejou esclarecer questões sobre parentesco, identidade e alteridade, cujo

fulcro se fez não em categorias ou classificações, “mas em questões relacionais” (2007, p. 29). De tal forma, a oposição exterior *versus* interior; *nawa* (branco, estrangeiro ou uma condição/posição exterior) *versus* *Huni Kuĩ* (gente verdadeira ou uma condição/posição interior) constitui uma visada alternada de ambas as dimensões, de tal forma a não se excluírem mutuamente. A partir dos desenhos verdadeiros (*kene kuĩ*), algo que também poderíamos denotar como *a arte* dos Kaxinawá, no rio Purus, LAGROU buscou construir para sua etnografia uma linguagem *Huni Kuĩ*. Canções, mitos, noções sobre agência e intencionalidade acompanharam-na no que chamou de “*fenomenologia Kaxinawá*”. Interpreto sua tentativa enquanto a busca pela exegese da cosmologia na vida diária, bem como a de AQUINO foi à minuciosa interpretação das frentes econômicas.

Ela chegou a “uma teoria nativa da imagem que se produz na tensão entre imagens incorporadas e desincorporadas, imagens sólidas e imagens fluidas, imagens enraizadas e desenraizadas, visíveis e invisíveis” (2007, p. 28). Mergulhada na “sóciocosmopolítica Kaxinawá”, a autora teve como base a luta pelo controle da forma.

A *pessoa Huni Kuĩ* foi definida como o “eu” pensante e o agente sensível, responsável por seus atos. LAGROU voltou-se ao “convívio cotidiano dos Huni Kuĩ”, escreveu que um “corpo vivente trabalha e produz resultados no mundo na forma de artefatos, pessoas, roças, caça, etc.” e que os resultados da existência de uma pessoa, bem como de suas atividades, “não são sempre fenômenos palpáveis”. Todavia, uma “pessoa deixa para trás recordações e imagens, sombras intocáveis que assumem uma existência e agência independente do corpo e tornam-se o duplo do corpo” (2007, p. 315).

Sua etnografia trouxe, de um lado, uma trilogia da percepção e, de outro, o binômio: procura e transformação. Em conexão, foram obtidas três categorias que permitem adentrar a dialética *Huni Kuĩ*.

Na *trilogia da percepção*, tem-se: o desenho (*Kene*), em seguida, a figura (*Dami*) e, por fim, a *imagem* (*Yuxĩ*). Articulando essas três categorias⁵⁴, conformou-se

⁵⁴Um caso interessante ocorrido em 2002, que passava despercebido ano após ano em cursos de formação de professores, dos quais os Huni Kuĩ participavam, revelou o poder dessa tríade. “Despercepção”

“um campo de reflexão abstrata sobre a fabricação, mutação e desintegração do corpo humano e da pessoa” (2007, p. 85). Para a etnóloga, essa tríade permitiu “apreender idéias sobre a estrutura do ser: a dialética entre identidade e alteridade, entre visível e invisível, perecível e eterno, vida e morte, feminino e masculino, invólucro e envolvido, criação e destruição” (2007, p. 85).

A autora estabelece uma importante reflexão tendo como pano de fundo a agência de seres não humanos ao tratar dos *Yuxibu*, que são distinguidos muito mais a partir de suas qualidades, do que como espécies diferentes. O primeiro é em princípio o subproduto não palpável da atividade humana. Ele pode existir interna e exteriormente à pessoa. Há ao menos duas definições e duas posições relacionais. Poderá ser compreendido como alma ou força vital e ser predador ou presa.

De acordo com Lagrou (2007), os *Huni Kuĩ* afirmam em geral, que existem quatro *Yuxin* (*Yuxĩ*) em cada pessoa. O do excremento (*pui yuxin*), da urina (*isun yuxin*), da sombra (*yuda baka*) e do olho (*bedu yuxin*). A partir da autora e das explicações de Augustinho Manduca Mateus⁵⁵, desses quatro, apenas dois, o *bedu yuxin* e o *yuda baka*, podem ser considerados “verdadeiras almas”, pois, além de condutores de força vital, produzem seres com consciência, intencionalidade e agência independente, ou seja: gente. Os ligados ao exterior são o *yuda baka* e o *bedu yuxin*. A visão que se tem deles é sombra da pessoa para o *yuda baka* e a pupila olho do ser humano para o *bedu yuxin*.

Os *yuxĩ*, quando não são subproduto da atividade humana ou não são força vital dos homens, podem capturar um ser humano e levá-lo de sua aldeia terrestre, ou seja, retirá-lo do grupo de parentes. A dimensão de sua agência é predatória. No entanto, quando se trata dos *yuxĩ* que estão dentro do corpo humano, estes desenvolvem uma

crucial, diga-se de passagem. Nada mais eram que figuras (*dami*) estampadas nas blusas dos cursistas. A figura a que me refiro continha três rios se cruzando, os maiores do Acre, e que cortam grandes terras indígenas desse povo: Juruá, Purus e Tarauacá. Nascidos rios sinuosos, esses se transformariam em jibóias que, mais à frente, na figura estampada, se encontrariam. E, em torno das jibóias, vários *kene* (desenhos). A figura em si mesma, portanto, suporte e corpo, articula a tríade acima citada. Complexifica-se, considerando que *Yuxĩ* é um termo polissêmico, tal qual sugere a etnóloga e a minha etnografia. Essa categoria é também a força vital que reside em cada humano; portanto, numa desbotada figura que servia de estampa para um curso de formação de professores indígenas havia a dialética *Huni Kuĩ*. Ademais, este tema será retomado no capítulo 2, na sessão: O céu remendado na poesia e na figura.

⁵⁵ Xamã do rio Jordão e um de seus interlocutores durante suas pesquisas e estada em Rio Branco. Para mim, Augustinho esclareceu questões sobre a classificação dos seres humanos de um ponto de vista kaxinawá que serão desenvolvidos no capítulo 03 desta dissertação. Ver LAGROU, 2007, p. 316.

ação compósita e fundam uma política *Yuxñística* que permite a vida às pessoas, como esclarece LAGROU (2007, p. 323)

A presença do *Yuxin Kuin* (verdadeiro *yuxin*) no corpo faz-se sentir na batida do coração e na luz dos olhos. Esses são os lugares onde o verdadeiro *yuxin* mora. A origem e o destino do *yuxin* do olho é o céu; pode-se então considerar que o vínculo desse *yuxin* com o corpo é transitório. Sem um corpo o *Yuxin* do olho torna-se um espírito (*Yuxin*), que viaja pelo céu para ir viver na aldeia dos Inka celestes, deuses canibais. Para o *Yuxin* do corpo, por outro lado, não há possibilidade de existência fora do corpo, porque ele cresce com o corpo e incorpora as experiências vividas. (...) Toda agência desse espectro é ligada à memória que tem do corpo vivo.

O que difere um *Yuxĩ* de um *Yuxibu* é um gradiente de poder. O primeiro muda de forma; já o segundo é capaz de mudar, além de sua forma, o ambiente. Não se pode confundir: humanos, *Yuxĩ* e *Yuxibu*. Cotejados, são radicalmente distintos. Os humanos sentem saudade, alimentam-se de carne, têm corpos fixos e pesados. Os *Yuxĩ* desejam corpos e se alimentam de “carne imaterial”, que é a energia da pessoa na qual se hospedou, quando no caso de um *Yuxĩ* predador. Eles não têm forma fixa, mas podem ser visualizados por olhos humanos. Já os *Yuxibu* são invisíveis⁵⁶. Os poderosos estão na água, na floresta e no céu⁵⁷. Eles se alimentam de *Yuxĩ* e não de carne humana.

Há *Yuxibu* menores, guardiões e criadores de determinadas espécies de animais ou plantas. Há aqueles *Yuxibu* que mantiveram relações de parentesco com os Huni Kuĩ e ensinaram-lhes técnicas como as do cultivo da terra. Um exemplo é o *kapa yuxibu*⁵⁸. Algo interessante na etnografia de LAGROU, sem dúvida, é o interesse que ela nos desperta pelo caráter dual da agência e consciência humana, o que não se reduz à oposição corpo e alma, mas às complementaridades.

⁵⁶ A invisibilidade dos *Yuxibu* poderia causar controvérsias, pois se há um *kapa yuxibu*, se *kapa* é quati-puru (uma espécie amazônica de esquilo), logo, remete-se a captura pelos olhos de uma imagem, neste caso a do quati-puru. Importa-nos reter que o *Yuxibu* assume uma forma sem necessariamente assumir o corpo de outro ser, visto que seu alimento são *Yuxĩ* e não corpos humanos ou de outros animais.

⁵⁷ “Os três *yuxibu* mais poderosos são *ibu* (criador, genitor, guardião, dono) dos três níveis interconectados deste mundo: água, floresta e céu. O termo *ibu* descreve uma qualidade demiúrgica de criação, implicando em uma contínua responsabilidade pela criação, e tem, por isso, uma conotação de liderança e paternidade/maternidade.” (LAGROU, 2007, p. 362)

⁵⁸ Este é um *Yuxibu* da terra que “tem a capacidade de pular entre várias espécies, trocando sua pele, isto é seu corpo: o esquilo, *kapa yuxibu*, guardião (criador) das plantas cultivadas. Um mito narra como este *yuxibu* - depois de ter dado a arte do cultivo de plantas para a humanidade, libertando-a do estado miserável de ter de sobreviver comendo terra - toma a forma de um morcego, *kaxi*, para se vingar de sua mulher infiel e de seu amante. O morcego corta com os dentes o penis de seu rival humano, e o da para sua esposa, preparado na forma de um veneno que a mata.” (LAGROU, p. 364)

Outro ponto de ressonância entre Els Lagrou e Terri Aquino, além *do revelar pela etnografia*, é a alteridade. No entanto, Lagrou a pensa em termos de “transnaturalidade” e Aquino, em termos étnicos e de classes econômicas.

As incidências etnológicas/etnográficas de ambos se convergem ao tomarem um mesmo termo, *nawa*, que polissêmico, variando em seus contextos de uso, sejam os de uma conversa ou uma canção ritual, poderá significar caça ou predador, indicar uma pessoa verdadeiramente estrangeira ou se configurar como um etnônimo (*yawanawa*, *yaminawa*, etc). Observe-se, ao denotar as incursões que eles se lançaram, sugiro que LAGROU adotou o termo *nawa* (estrangeiro) enquanto uma *gradação* capaz de conduzir e clarificar os sentidos pelos quais se constitui enquanto exterior e interior da aldeia. Desta maneira, a expressão oposta a *nawa* foi *nukun yuda*⁵⁹(*nosso mesmo corpo*), um dos termos que mais denotam identidade em língua *Huni Kuĩ*. Sua internalidade reside na produção de corpos, cujas substâncias compartilhadas e as relações desenvolvidas durante suas vidas têm efeitos idênticos e não análogos. Os “verdadeiros estrangeiros” (*nawa*) são assim opostos aos “parentes verdadeiros” (*nukun yuda*), constituídos na identidade dos efeitos das relações e substâncias compartilhadas. Portanto, depreende-se que há uma analogia em considerar *Huni Kuĩ* e *nawa*, dois termos que indicam a posição e a natureza daquilo ou de quem se trata.

A etnografia de Terri Aquino reserva-nos a leitura de que *nawa* constituirá *a ameaça ao mais interior*. Em sua proposição *nawa* ou *cariú* são sinônimos de um “ser”, implicado na relação do contato interétnico, pano de fundo de sua análise. *Índios*, no gradiente de *Huni Kuĩ* à *nukun yuda* (*nukũ yura*) versus *Branco*, é o seu quadro. Os *Nawa* ou *verdadeiramente estrangeiros*, são o produto de uma relação específica, o avanço das fronteiras econômicas. Todavia, isto permite outro tipo de incidência etnológica/etnográfica. Em primeiro lugar, visualizam-se os múltiplos feixes deste “estrangeiro verdadeiro”, que transfigura-se nas formas de: caucheiros peruanos, seringalistas com seus seringueiros nordestinos, fazendeiros “paulistas”, gerentes do

⁵⁹ “Uma definição ainda mais restrita do pertencimento é sustentada pela expressão, *en nabu*, meus parentes próximos. Ela se refere a uma consubstancialidade alcançada pelo compartilhar de vida e comida e do contato corporal; define-se também, pelo trabalho partilhado, ao fato de crescer e viver em uma mesma comunidade. (LAGROU, 2007, p 187)

banco, chefes de polícia ou comerciantes locais⁶⁰. A consequência de AQUINO (1982) se faz pelo fato de que sua etnografia revelou o “panteão da alteridade” no contato entre humanos, cuja marcação é: brancos *versus* índios.

5. Estabelecendo contato como medida de familiarização de brancos em aldeias Kaxinawá: o indigenista e o antropólogo, pessoas e objetos

O transcorrer deste capítulo apresenta algumas possibilidades de familiarização dos antropólogos Terri Aquino e Els Lagrou, diante dos Kaxinawá dos rios Purus e Jordão. Nesta sessão, serão apontados cinco mecanismos utilizados pelos Kaxinawá para familiarizar brancos em suas aldeias. Utilizarei minha experiência de campo, não para expressar sensações ou emoções particulares, mas, para refletir acerca destes mecanismos Kaxinawá de familiarização. Ademais, minha experiência será, antes de ser lida por mim, refletida pelo já citado Augustinho Manduca Mateus, xamã do rio Jordão.

Nesta sessão, Augustinho assume um papel importante, pois ele retira da minha experiência indigenista, do meu contato com o povo dele uma das incidências que tem o contato intercultural. E ainda mais, ele nos faz refletir sobre o gravador de voz, “*uma tecnologia de branco*” que deveria existir nas aldeias desde os tempos míticos.

Como já aludido, durante anos fui técnico em educação escolar indígena da Secretaria de Educação do Acre. Eu já havia visitado diversas terras indígenas, no entanto minha concentração se dava entre os rios Tarauacá, Jordão e Purus. Uma das funções que este cargo previa era a elaboração de projetos político-pedagógicos.

Participei da realização de muitas oficinas. Parecia estar cada vez mais madura a idéia de uma educação indígena diferenciada, intercultural, bilíngüe e comunitária, tal qual reza a legislação brasileira desde a Constituição Federal de 1988. No entanto, guardava uma incômoda sensação. Sentia haver um encerramento precoce de comunicação entre eu, os povos indígenas e a Secretaria de Educação. Deste sentimento

⁶⁰Comerciantes locais, sobretudo, aqueles estabelecidos nos municípios vizinhos às Terras Indígenas, até os dias de hoje, mantêm uma relação análoga à da patronagem dos seringais. Não raros são os relatos de indígenas, especialmente aposentados, cujos cartões bancários estão em mãos de comerciantes, que de posse de senhas alheias, movimentam contas correntes que não são suas. Neste caso, formas de dominação são atualizadas e processos de endividamento e cativeiro permanecem em curso.

nascia uma ilusão, que consistia na crença de que eu escolhera os *Huni Kuĩ* para que fossem, eles próprios, os revisores e consultores de seus projetos de escola. E mais, percebia esta escolha como um “pretensso” contra-ataque ao *tradicional* jargão dos antropólogos que “aprendem com os índios”, mas, os relegam quase sempre a *professor de antropólogo*, sendo, por exemplo, a consultoria para a elaboração de um material didático ou do projeto político pedagógico de uma escola, atividades quase exclusivas de não-índigenas.

Eis que após as oficinas, depois do registro em voz, e das digitações dos textos elaborados pelos professores e outros participantes, chegava a hora de revisar o material com os índios. Então, me encontrei com o já citado Augustinho Manduca Mateus, para revisar Projetos Político-Pedagógicos na sede da Secretaria de Educação. Uma descrição do local interessa, pois o cenário de aprendizagem é de pura alteridade. Distanciados da floresta, porém, mais adentro do próprio *Governo*⁶¹ que se diz dela, estava-se no interior da *Secretaria de Educação*.

Criava-se uma atmosfera liminar, um dentro/fora intricado, tal qual um espaço virtual entre a cidade e a idéia de uma aldeia que fica à beira de uma rua de asfalto e não às margens de um rio. O cenário se configurava muito mais como um espaço de virtualização de relações do que uma proposição física do lugar. O fato era que não mais estávamos em meio às florestas e seres *Yuxĩ*. Ao redor, ao invés de árvores existiam paredes de concreto; dantes luz natural, agora lâmpadas brancas fosforescentes; ao invés da árvore caída à beira de caminhos e *varações*⁶², cadeiras almofadadas, mesas de aglomerado, computadores e gravadores de voz. Enfim, os lugares e os instrumentos ocidentais de aprendizagem e captura de conhecimento.

Muitos dos técnicos indigenistas que desenvolveram trabalhos ao menos de médio período, ou seja, num intervalo de um ano com esse povo, receberam um *Sheni Kena* ou *Kena Kuĩ* (nomes próprios). Nomear é uma das formas que eles encontraram para *familiarizar o estrangeiro* em contato. Eu mesmo recebi um nome pelo qual em todas as terras indígenas que estive, sou atualmente reconhecido, sendo que no rio

⁶¹ Desde a primeira gestão petista no Governo do Estado, este ficou conhecido como O Governo da Floresta.

⁶² São atalhos abertos na floresta entre as estradas de seringa. Elas diminuem as distâncias entre uma colocação e outra. As *colocações* são as unidades de produção de um seringal.

Jordão, onde por mais tempo permaneci, trato os professores segundo as posições no parentesco que nossos nomes indígenas e vocativos contingenciam.

Para que o leitor compreenda com quem se estava tratando, precisamos dizer que Augustinho foi uma das mais presentes lideranças na luta pela demarcação das terras indígenas no Acre e apresentou-se como: o *professor de antropólogo*. Tal professor disse: *Sabe o Marcelo [Piedrafita⁶³], o compridão? E o Terri? Eu ensinei muito para eles!* (Revisão de Projeto Político Pedagógico, 2007). Isso já me advertia que ele pretendia recolocar nossa relação em termos simétricos. Não obstante, e muito interessadamente, se referiu aos seus antepassados de grupo e posição, ou seja, xamãs, como os *pesquisadores velhos* que, situados num período histórico “tão anterior”, não possuíam gravadores como o meu. Prossigamos deste ponto.

Se há um objeto atualmente desejado em aldeias *Huni Kuĩ*, estes são os gravadores de voz. Quando há cursos de formação em Plácido de Castro, os professores partem para Vila Evo Morales na Bolívia assim que recebem seus proventos e garimpam no comércio de zona franca, toda sorte de gravadores de voz, dos mais modernos, com gravações em arquivos digitais, aos que ainda utilizam fitas K7. Por vezes chegam a esgotar os estoques dos comerciantes. Ora, mas não existiria algo análogo na floresta que representasse uma lojinha boliviana, tampouco um revendedor de equipamentos eletrônicos da Sony ou Olympus. Dessa maneira, o que desejava informar Augustinho, queixando-se de não ter gravadores de voz “naquele tempo”?

O primeiro passo, a fim de responder esta indagação é atentar-se para o fato de que sua observação se choca com a idéia de um “xamã mítico”, fruto da imaginação ocidental. Ele não é expressão de “pré-ocidentalidade” por excelência ou pré-modernidade. Ele tampouco encarna “um anti *eu* ocidental”, tal como nos faz refletir GREENE (1998, p. 642), citando TAUSSIG (1987). Todavia é impressionante como esse xamã, ao passo que utiliza o tempo mítico, se desfaz dele, o relegando e lamentando a falta de tecnologia! Augustinho se lança à temporalidade, não se coloca à prova nem do que aprendeu experimentando, como a demarcação de terras, tampouco

⁶³ Atualmente é consultor do Governo do Acre na Assessoria Especial dos Povos Indígenas, desenvolveu pesquisas com os Kaxinawá do rio Jordão, defendendo junto ao PPGAS do Museu Nacional sua dissertação de mestrado em 1993 e tese de doutorado em 2008.

daquilo ouviu falar, ou seja, os xamãs de antigamente. Para ele, o tempo “corre” e como ele costuma dizer: “*o tempo gira como a jibóia*”. Ele também não se percebe como uma espécie de “reservatório cultural”, ou não nos faz querer percebê-lo assim.

O que nos disse o xamã do rio Jordão acerca dos gravadores de voz faz lembrar-nos do caso descrito por GOW (1996a), novamente aludido. Tal caso reflete sobre processos de alfabetização e leitura, arte e xamanismo. Este autor desenvolve uma problemática que, do ponto de vista da alfabetização, poderia ser sintetizada da seguinte maneira: são as letras do papel que falam àqueles que as vêem ou quem as vê é capaz de pronunciar os sons que guardam as suas linhas? Eis o ponto central de Sangama, protagonista do artigo de GOW que, segundo o relato de um professor Piro, oferecido a uma missionária da região, por volta da década de 1950, foi o primeiro indígena desta etnia, mesmo não participando de qualquer processo formal de escolarização, a ler.

As novidades, no caso Piro, são as letras e a escrita ocidentais que se apresentam. Importa determinar-nos à perspectiva Piro de que não são as letras em si que carregam valor semântico, este é atribuído à superfície na qual *yona* (escrita ocidental) ou o *yona* (grafismo ou desenho) estão impressos⁶⁴. A questão a ser debatida será o papel, não exatamente a escrita.

Controlar o papel, enquanto superfície de registro é a chave nesta questão. Isto serve para pensarmos o caso de Augustinho. Sua tensão localiza-se no controle do registro e não exatamente no suporte em que será aplicado. Eis que devemos perguntar se um gravador é também um suporte? Em entrevista recente (2010), Benedito Ferreira, traduz gravador de voz como *hui biti* (*hui* = voz ou som; *biti*= pegar, capturar). Para ele, o papel e o gravador reservam-se da equivalência de ambos se tornarem meios de registros de conhecimento. Mesmo não sendo idênticos compõe o campo semântico das tecnologias que os índios “querem dominar”. Para Benedito, “*a escrita é o início do mundo da tecnologia e o gravador é o passo posterior*” No contexto das escolas Kaxinawá a problemática desdobrou-se para além do suporte, seja o papel ou o gravador; foi para a **técnica** de saber escrever e saber gravar. Assim, não são apenas os objetos, mas as capacidades de interações com eles que se abrem para reflexão.

⁶⁴ Há uma referência semelhante na sessão Vinte e cinco anos de etnologia no Brasil a partir do Acre.

Augustinho nos faz perceber ainda que, para além do trato dramático que damos as situações inéditas que o contato com os brancos impõe aos índios⁶⁵, há outras interpretações. De tal modo, o gravador simboliza uma dessas alternativas. Portanto, o problema central não é a presença dos brancos ou de seus equipamentos, mas a ausência no tempo mítico entre os Huni Kuĩ, de uma “técnica” de capturar vozes. Ressalte-se ainda o uso do tempo mítico que ele faz, pois, a exemplo de outras lideranças ele “retoma as coordenadas de sua cosmologia” (ALBERT, 2002, p 262) para criar um plano de imanência entre saberes xamânicos e escolares⁶⁶.

A reflexão de Augustinho revela-nos o esforço de comunicação dos *Huni Kuĩ*, fundado na adição da tecnologia ao “*tempo da jibóia*”. Reconfigurar as relações, tal como pude compreender, é mais uma das faces da jibóia entre esses índios. Sua comunicabilidade se amplia e constitui o pano de fundo do intercuro entre *Huni Kuĩ* e os brancos da educação escolar. É fato, a imagem da jibóia evidencia os conceitos de aprendizagem desses indígenas. Esta cobra poderosa é um lastro de comunicação que torna alteridades transcendentais em alteridades imanentes⁶⁷.

Temporalidades, antropólogos ansiosos para saber, professores indígenas e indigenistas são cotejados no seu relato. Augustinho é eloquente, carismático e cativante; ele é sedutor para o antropólogo. Este xamã, já com rosto enleado pelo tempo, explica, por meio da minha própria experiência indigenista, que sua equação é: estabeleça contato, dessa forma, será possível conhecer.

Agora você, por exemplo, já está com sete anos que está com o povo huni Kuĩ e você está vendo que o trabalho é diferente e tem muitas coisas importantes de vocês aprenderem juntos com os professores. Isso é uma coisa importante, porque vocês ensinam o lado da cultura branca ao lado do huni kuĩ e também os professores Huni Kuĩ estão dando alguns exemplos e mostrando as diferenças da cultura nossa.

O contato de Augustinho não visa sabermos o quanto brancos e índios são semelhantes. Ele não enfatiza analogias, porém, grifa as diferenças. Num contexto de

⁶⁵ Este, por exemplo, é o caso de AQUINO (1982).

⁶⁶ Consultar Weber 2004a, 2006b.

⁶⁷ No capítulo 02 retomaremos esta questão a partir da figura desenhada por José Mateus Itsairu, que funda o conceito inicial de educação *huni kuĩ*.

políticas públicas de educação escolar, onde o discurso acerca da cultura e da identidade é uma marca da ação indigenista. Ser diferente é o que produz relações autônomas e livres. Fazer o Outro observar a diferença é fazê-lo aprender e criar condições para o acesso ampliado às políticas públicas afirmativas.

Não obstante, a fala de Augustinho ressoa, em certa medida, com a escrita de MCCALLUM (1996, p. 72), para quem a socialidade se faz através das palavras. Eis que o processo mútuo de ensino e aprendizagem ao qual se referiu Augustinho, somente é possível na medida em que há comunicação, ou seja, que as palavras em curso, do *Huni Kuĩ* e do Nawa, tenham o efeito de influir na perspectiva de quem vê, portanto, mostrar as diferenças da cultura é parte do processo da socialização do indigenista na aldeia, tanto quanto do antropólogo.

Se em certa altura de minha assessoria às escolas e aos professores indígenas pensei ter decidido pelos *Huni Kuĩ* serem seus próprios consultores, Augustinho fez-me ver o inverso e que tal decisão não fora exclusivamente minha.

Assim, se compreende que a “vantagem epistemológica” (VIVEIROS DE CASTRO, 2002) não é tão “vantajosa” assim. O que se vê? Nada mais que a anulação dessa vantagem. Do “nativo relativo” ou “das regras do jogo” deve restar apenas o “empate ativo”. A observação cada vez mais contundente era: *aprenda com os Huni Kuĩ!* Eis uma indicação indígena à educação diferenciada.

A potência e a efetivação de uma escola *Huni Kuĩ* estavam com esse xamã e, portanto, com o seu povo. A maneira encontrada por eles para me fazer ver foi me familiarizar com sua “cultura própria”, “os seus exemplos” e as “diferenças”, que de maneira recorrente eram por eles acionadas. Isso se torna definitivamente claro em 2005 numa conversa informal com Norberto Sales⁶⁸ no município de Jordão. Inquiri sobre como os pesquisadores eram tratados pelos Kaxinawá do rio Jordão. Ele disse que haviam dois tipos. O primeiro deles permanecia junto com os parentes, não os abandonava ou, ao menos, sabia-se onde encontrá-lo. Já o segundo tipo era considerado

⁶⁸ O mais experiente professor Kaxinawá. Participou do curso inaugural de professores indígenas, oferecido em 1983 pela Comissão Pró-Índio do Acre (CPI-AC). Ele forneceu-nos importantes informações e dispôs-se generosamente a instruir-me no trato com o seu povo.

um “*pesquisador turista*”, chegava à aldeia, brevemente saía e jamais se tinha notícias dele.

Indaguei então como se deveria tratar este pesquisador que permanecia na aldeia, junto com os parentes. Norberto responde: “Com este a gente faz *duwa wa*⁶⁹”. Era a primeira vez que escutava esta expressão e perguntei o seu significado. Ele respondeu: “*é o mesmo que fazer consideração, que tratar como um parente. Se você chegar eu te convido para subir em casa...*”

Tratar como um parente era o foco. A questão da inclusão de um pesquisador na rede de parentesco *Huni Kuĩ* pode ser compreendida pela via do discurso político deste povo. Isto é que sustenta MCCALLUM (1996, p. 54). Para ela, a idéia de parentesco tem um caráter central, pois: “*implica nociones de humanidad, personalidad, autenticidad e identificación étnica*”. Entre aqueles que poderão ser parentes (*nabu*) estarão desde os parentes mais próximos até Kaxinawás de outros lugares; para a autora, a ênfase do parentesco reside na consangüinidade e na política da afinidade entre os próprios *Huni Kuĩ*, pois, neste aspecto, ela evoca um ritual chamado Katxanawa⁷⁰, cuja uma das funções é a atualização dos laços políticos, sendo sua ideologia a cooperação e a complementaridade. Todavia, a autora descarta a possibilidade de um estrangeiro tornar-se efetivamente um parente; algo que os Kaxinawá parecem não fazer.

O debate proposto por MCCALLUM (1996, p. 55) interessa-nos, pois faz-nos observar que um parente real (*nabu kuĩ*) na aldeia está envolvido por relações de cuidado e demanda MCCALLUM (1996, p. 55). Ademais, com esta pesquisadora re-encontro a expressão *dua va*, citada por Norberto com grafia distinta: *duwa wa*. Permanecendo com a autora, veremos que a expressão em questão se desenvolve de maneira interior aos co-residentes, especialmente na relação de pais e mães com seus filhos e filhas. No entanto, Norberto não fez qualquer alusão ao fato desta palavra estar circunscrita à consangüinidade paterna ou materna. Muito mais, *duwa wa* é a medida da inclusão e posterior permanência. Eis a questão crucial, pois invés de circunscrever-se ao interior da aldeia é ampliada ao estrangeiro que chegar e se dispor a permanecer junto com os indígenas. Isto, é claro, implica em passeios na floresta, almoços, jantares,

⁶⁹ Esta expressão foi-me traduzida como: carinho, consideração e dar de comer.

⁷⁰ Ritual de fertilidade dos espíritos dos legumes. Comumente se traduz como nosso carnaval.

sessões de ayahuaska, conversas e brincadeiras; muito além, refere-se ao conhecer e deixar conhecer-se por este branco que está no pátio de sua casa. *Duwa wa* revela-se como uma palavra que dimensiona importantes atos de carinho, objetivados pelo fazer comer.

É deste ponto de vista que se configura um processo relacional de conhecimento, o corpo estrangeiro (indigenista) poderá ser feito à *La Huni Kuĩ*. Ao levar de maneira conseqüente a teoria *Huni Kuĩ* do corpo pensante descrita por KENSINGER (1995), a escrita do técnico, que é um conhecimento, é também o seu corpo e, reside nele. Some-se a esta questão, que a escrita em língua portuguesa é uma técnica de brancos desejada pelos *Huni Kuĩ*, porém, neste contexto é mais habilmente manejada pelos brancos.

Se considerarmos que a agência são as *capacidades de interação social* (MCCALLUM, 1998, 2002), bem como, a própria objetivificação delas, teremos que a escrita, ao ser compreendida como um potente veículo que expressa tais capacidades de interação dos brancos, será este o aspecto que se altera à moda desses índios, pois é dado que ambos, índios e brancos, estão em relação. A intenção *Huni Kuĩ* é atingir e modificar a natureza desta relação. Ao alcançar este intento, aquilo que se escreverá será igualmente feito. Neste sentido se diz que uma nuance do exterior é familiarizada, ou seja, a escrita do indigenista que se fazia presente na aldeia.

O argumento é que este processo é análogo, tanto para indigenista, quanto para antropólogos. LAGROU (1994) tratará do quanto são capazes os *Huni Kuĩ* de cativar os seus visitantes. Ela dirá que este povo incentiva o “estrangeiro a se transformar, a abrir mão de sua identidade e se tornar um deles”. Seguindo, escreve ainda que:

“os Kaxinawá avaliam os seus estrangeiros em termos de mais ou menos Kaxinawá, o que equivale a ‘saber viver’ ou não. A partir do momento que a liderança Kaxinawá da minha futura aldeia me aceitou, recebi um nome. Este nome era uma tarefa; a partir dele tinha que saber me inserir na rede de parentesco Kaxinawá e tinha que aprender a chamar as pessoas pelo termo apropriado: pai, mãe, cunhado, etc.” (LAGROU, 1994, p. 94)

Não obstante, sua reflexão acerca da escrita do antropólogo parece-me coadunar-se com o que se desenrola com técnicos indigenistas, que também possuem nesta técnica a possibilidade da fixação de um discurso. Ocorrerá é que os *Huni Kuĩ* influenciam determinantemente este discurso. Tal influência se dá em virtude de próprio projeto

antropológico no qual são lançadas as intenções do agente e de seu interlocutor, mas especialmente pelo fato de se estar “tratando da transição do mundo real da experiência vivida para o mundo inteligível dos signos” (LAGROU, 1994, p. 92).

Nesta sessão, importou-nos enfatizar que esta “transição” é mediada pela agência indígena, por suas capacidades de interação com o antropólogo e especialmente, porque na floresta, ‘são eles quem sabem’ e por isso, ‘nós’ vamos até ‘eles’. Neste jogo tenso, nossa escrita é a analogia do conhecimento tradicional. Assim, como me fez refletir um Ashaninka do rio Envira em 2003: *“pra cada palavra que tu escreve no teu papel, eu tenho uma para te falar.”*

Ao observar que os indígenas tomam a escrita como um objeto (técnico) preciso dos brancos, a técnica, mas esta a partir do corpo do técnico, refeito à maneira indígena, teremos um solo para o intercuro dessas agências. Ressalte-se que a idéia de contato interétnico é bastante ampla. Ela abarca, como já consagrado pela literatura, o escopo de relações entre índios e brancos; todavia, permite-nos, atualmente, perceber as distintas formas de contato intraétnicos e interétnicos, exploradas a partir do ponto de vista indígena. Aqui privilegia-se apenas um deles – a escola indígena. É a partir desta escola, na tentativa de construir um filtro indígena, que antropólogos, indigenistas e a política de educação escolar indígena, são visualizadas à moda dos *Huni Kuĩ*.

Sociologicamente, a aliança com o técnico indigenista e o cultivo nele de relações que o faz se ver em torno de parentes-índios o coloca defronte à assunção *ou não* de um projeto e um posicionamento *ou não* Huni Kuĩ . Em um processo gradiente, sua alteridade é diminuída na proporção em que se intensifica o grau de afinidade nos convites, seja para alimentar-se, participar de decisões políticas ou defender projetos frente a atores externos, tais como o Governo. De tal forma, se “a produção da sociedade Kaxinawá consiste em um tipo de domesticação, ou melhor, de familiarização ou sedução da alteridade” (LAGROU, 2007, p. 63), “habituá-los à vida na aldeia, “acostumá-los à nova situação”, é reduzir distâncias, especialmente a cognitiva.

O que está em pauta são pessoas, coisas e suas interações, sobretudo, traduzidas em conhecimento através de processos de familiarização de alteridades. A relação entre os índios Huni Kuĩ e o indigenismo da educação escolar pode ser singularmente

expressa no diálogo com a Secretaria de Educação do *Governo da Floresta*⁷¹, que inaugura e amplia a perspectiva de visualização do investimento indígena em familiarizar os técnicos *brancos*. Nessa ação, eles articulam campos de agenciamento. Essa lógica é uma marca das relações para com esses Outros enquanto próprios a um tipo de contato que é produtor de trocas duradouras. E, neste cenário de trocas duradouras, será instalado pelos índios o conceito de educação *Huni Kuĩ*.

Neste sentido, o concorrer de três décadas e meia, vinte e cinco anos entre um estudo e outro, uma etnologia ou um estilo de se fazer etnologia entre os *Huni Kuĩ* já é possível ser denotado. O esforço que se depreendeu neste capítulo foi o de fazer emergir um passo para análise deste fazer etnológico. A equação final acerca do parentesco e da pesquisa antropológica entre os Kaxinawá é que *o antropólogo dos Huni Kuĩ* se torna um parente efetivo ou classificatório: Terri Aquino casou-se com uma mulher nativa do rio Jordão, onde concentrou suas atuações acadêmicas e indigenistas. Lagrou é adotada por uma família *Huni Kuĩ* na terra indígena Alto rio Purus, local de sua pesquisa e passa a agir, prescritivamente, como uma parente, segundo o nome que recebera. Lagrou é artista plástica, tem como *arte* o manejo de linhas, de traços que criam imagens. Neste caso a personalidade do pesquisador une-se a uma grande preocupação filosófica dos Kaxinawá – que é a imagem, o desenho e a figura. Os caminhos de acesso utilizados pela pesquisadora foram os cantos, os mitos e os desenhos (*kene kuĩ*). *Tais caminhos e identidade artística* reverberaram sua análise. Gemelar que é⁷², sua fala era poderosa, diziam os Kaxinawá. Há um alto grau de analogia e equivalência entre AQUINO e LAGROU, no sentido de que o primeiro conecta-se ao *Huni Kuĩ*, pois a ameaça a estes índios imposta, tornou-se tema de sua pesquisa e um projeto de vida. Já com a segunda, há um intercurso de identidades cujo ponto de contato são as linhas que conformam entradas e saídas, passagens entre a identidade e a alteridade para os Huni Kuĩ.

Aqui não se está decidindo por uma ou outra imagem, mas afirmando que tanto os Kaxinawá carregaram as destes seus etnólogos, quanto seus etnólogos carregaram as imagens dos Kaxinawá. E talvez, seja por esse motivo, que os estes índios possam,

⁷¹ Uso esse termo enquanto um sinônimo de Governo do Estado do Acre a partir do ano de 1999. Sob esse *slogan* há dez anos identifica-se a gestão petista no Acre.

⁷²“Gêmeos, *tsupibu bake*, São também considerados *yuxin bake*, porque são o fruto da união de um pai humano (ou país), uma mãe humana e *Yube yuxibu*, chamado *Nubu pui keneya* (“fezes de um molusco do rio com desenho”) ou *Puia pui keneya* (“fezes, fezes com desenho”).” (LAGROU, 2007, p. 225)

concomitantemente ser artistas, seringueiros, professores, xamãs ou deixarem de sê-los. Ir e vir são os movimentos. Nosso esforço nada mais fez que tentar segui-los.

6. Brancos e Yuxĩ: a experiência do contato enquanto abertura à conclusão.

Apresentar os textos de Terri Aquino e Els Lagrou enquanto dois lados opostos e complementares da Antropologia Social foi proposital. A intenção de cotejá-los serviu-nos para observar que tanto Terri Aquino quanto Els Lagrou trataram do tema das relações dos Kaxinawá com diferentes tipos de alteridade. Sejam as frentes extrativistas ou da pecuária, os *Yuxĩ* ou os *Yuxibu*, ambos transitam no campo das inter-relações com o exterior. Dito de outra maneira, escreveram acerca da comunicação de seres de ontologias distintas e em certa medida extraordinárias.

O limite para a linguagem antropológica não foi definido exclusivamente pela agudez metodológica dos autores, tampouco pelas “escolas” das quais descendiam. Pensar assim significa deixar duas escolhas apenas para os *Huni Kuĩ*. Nessa perspectiva, *eles* são exclusivamente resultado do contato com a sociedade nacional ou capazes da assimilação de alteridades em qualquer grau e das mais variadas naturezas.

O que se argumenta é que os Huni Kuĩ do rio Jordão e do rio Purus investiram na familiarização de Terri Aquino e Els Lagrou. Colocaram para ambos os problemas do momento histórico em que seus antropólogos/parentes estavam em campo.

Não é coincidência que a problemática de Aquino fora o “grande problema” dos Huni Kuĩ desde os primeiros contatos com a empresa extrativista. Todavia, as questões se traduziram nos termos de um “Cativeiro do Seringalista”, da ausência de terras indígenas demarcadas e da escola inexistente ou incipiente no rio Jordão.

Apenas muito recentemente compreendi a preeminência da imagem de Terri Aquino ou, para os *Huni Kuĩ*, o *Txai Terri*. Era noite no rio Jordão. Lá as estrelas apresentam-se sempre mais brilhantes. Nas casas, lamparinas iluminavam as conversas intra-familiares e as troças entre os cunhados, que faziam galhofa dos comilões, a noite se animava com gargalhadas. Ao som dos risos, fui despertado. Saí da minha rede em

direção à casa do divertido Siã Kaxinawá, um ancião que me recebera na tarde anterior de maneira muitíssimo cortês.

Rememore-se que Terri Aquino foi o precursor do indigenismo acreano e até 2003, ano de tal encontro com Siã, apenas uma única vez estive com ele; portanto, muito pouco sabia do *Txai Terri*. Entretanto, não há aldeia nesse Estado, especialmente nas do rio Jordão, cujos mais velhos não tenham uma ou duas histórias para contar sobre ele. Terri despertava o interesse do *jovem indigenista* e logo se tornou tema da nossa conversa. Perguntei: *Mas esse Terri, quem ele é mesmo?* Siã respondeu-me em poucas palavras: *Terri é pajé! Terri é Yuxibu!* Naquele momento, *pajé* e *Yuxibu* não faziam muito sentido para mim. Posteriormente é que me dei conta. A equação *Terri/Pajé/Yuxibu* trata da “ação xamânica” mais poderosa da era moderna dos Huni Kuĩ. Terri é um experiente bebedor de ayahuaska. Ela é que/quem permite o acesso a mundos de Outrem, ou seja, um mundo de pura potencialidade. Esse fato em si já carregaria o *Txai* de prestígio, porém, não é o único elemento. A isso se agregue que, de acordo com Lagrou (2007), os *Yuxibu* são capazes de mudar o ambiente. Seus poderes são tão intensos que eles, como disse-me Augustinho Manduca, são *a criatividade*⁷³. Nesse sentido, *Terri/Yuxibu* transformou extensos seringais dos rios Jordão e Alto Tarauacá em Terras Indígenas.

Já no rio Purus, certa vez, estive na aldeia Novo Lugar, cuja liderança era exercida por Edivaldo Domingos Kaxinawá, genro de um dos principais informantes de Els Lagrou. O ano era 2000 e naquele momento, após um “copo de cultura” (WEBER, 2006), ou seja, uma sessão de Ayahuaska, Edivaldo tratou de nos informar de seu “grande projeto”. *Qual seria?*, perguntei. Ele respondeu: *quero fazer aqui nessa aldeia, chamada Novo Lugar, uma Casa de Cultura*. Admirada, a equipe de indigenistas quase em coro indaga: *Como assim?* Com sorriso entre os lábios, mas olhar que parecia fitar o horizonte, ele nos responde: *Assim, aqui, como um Shubuã, onde possa ter os artesanatos, as penas de gavião, os velhos que possam cantar... Porque aqui tem, aqui ainda tem velho que sabe*.

⁷³ “*Criatividade*”, adjetivo e substantivo que fornecerão novas interpretações acerca da relação entre o suporte *papel* a *escrita* a partir das reflexões de Augustinho Manduca Mateus. Ver capítulo 03.

Noutro momento, já em 2007, novamente no rio Purus, mas desta feita na Aldeia Porto Rico, para uma oficina em educação escolar indígena, o próprio Edivaldo perguntava por Lagrou. *Onde ela está? Ela precisa voltar aqui! Nós precisamos visitá-la! Ela aprendeu a nossa língua! Meu sogro a tratou como filha!* Outros diziam: *A Els virou Huni Kuĩ mesmo!* Edivaldo cobra a presença da cunhada na aldeia, bem como os outros parentes reconhecem a transformação pela qual ela passou, de estrangeira à gente própria às relações sociais e, mesmo, uma parente.

Ao passo que Terri Aquino apresenta a problemática e as tensões do contato com os brancos, a luta por terra e autonomia econômica, Lagrou evidencia os Huni Kuĩ que desenham belamente, são falantes de uma língua própria, detentores de profundos conhecimentos fitoterápicos, que pensam a floresta além das relações que podem existir entre os humanos, que – na complementaridade entre os sexos e no parentesco – nos mitos e no xamanismo desenvolvem uma complexa sociologia que aciona uma rede de seres de ontologias exógenas e autóctones, com os quais é possível ou não criar laços.

Os *Huni Kuĩ* fazem a antropologia social se tornar etnologia “deles próprios”. Transmudam pessoas e, de proposições binárias, fazem-nas duplas, outras vezes tríades. Ambos os estudos inspiraram o indigenismo no Acre. Desta feita, constituem-se imagens em complemento, pois, em 1982, desses índios tem-se a luta pela terra, a busca por autonomia frente às malhas do sistema de aviamento, via cooperativa e “projetos da natureza”. De outro lado, vinte e cinco anos mais tarde, apresentam-se, como resultado de duas décadas de pesquisas, os artistas, donos de canto e dos “desenhos verdadeiros” (*kene kuĩ*).

Ao tomarmos o *marcador histórico* em contexto “pró-cultura”, aventado por Weber (2004, 2006) para o movimento indígena, a etnografia de Terri Aquino se faz *Antes da Cultura (a.C)*, no tempo da economia; já a de Lagrou se constrói na passagem da economia para cultura. Diria que seu texto *serve* ao *Depois da Cultura (d.C.)*.

Eis a imagem que provoca e sintetiza ao indigenismo duas etnografias sobre o mesmo povo que vive hoje no *Estado do Desenvolvimento Sustentável* – o Acre. Está-se entre a “Casa de Cultura” e a Cooperativa. As duas defronte, em meio à aldeia e entre os

índios e antropólogos, parentes e estrangeiros uns dos outros; ambas constituindo pontos de vista.

Se a questão for *ênfase*, na atualidade centra-se a cultura. STOCKLER (2007) demonstra como ela se torna uma *linguagem*, ou um produto relacional, cujo confronto com “forças exteriores” impinge um esforço identitário das comunidades indígenas na significância e autenticidade de sua “cultura”, (IDEM, p 07-08).

No caso acreano, Weber (2004, 2006) evidencia como a “cultura” tornou-se, conteúdo curricular nas escolas indígenas, uma linguagem para o reconhecimento forâneo da identidade Kaxinawá, bem como um tema de debates acirrados em aldeias no Acre. Hoje “ela” é pré-requisito para escolha de novos professores e marca as reivindicações políticas de índios frente ao governo estadual e prefeituras municipais.

Todavia, cultura e economia não estão desconectadas. Ao contrário, sua imbricação é cada vez mais complexa, configurando quadros onde “ter” cultura implica em possibilidades de rendimentos econômicos⁷⁴.

Havendo uma *etnologia indígena*, que é a própria *teoria indígena* acerca do mundo, deverá existir um *indigenismo indígena*. Suponho: há que se buscar uma antropologia *Huni Kuĩ*, assim como social. Argumento o quão determinante pode ser o investimento por parte dos antropólogos e indigenistas da educação escolar, em como esse povo compreende a própria antropologia e as escolas em suas aldeias. Seria ledó engano supor que eles estão “copiados copiosamente” em inúmeras etnografias e cartilhas escolares. Ao contrário, como impliquei acima, eles se colocam – em virtude de seus projetos e de suas percepções – diante do antropólogo ou antropóloga que, criativamente, os almeja e, isso é imanente, está à prova do tempo, antes ou depois da *Cultura*, para aquém ou além da *Economia*.

O argumento deste capítulo nos leva a afirmação que há uma ideologia⁷⁵ de uma etnologia entre os *Huni Kuĩ*. Sua origem está em Terri Aquino. De meados da década de

⁷⁴ Este é o caso dos Prêmios de Culturas Indígenas oferecidos pelo Ministério da Cultura e no Acre, pela Fundação de Cultura e Comunicação Elias Mansour que premiam em dinheiro as melhores iniciativas de valorização cultural.

⁷⁵ Ao utilizar a “fora de moda” e mesmo assim, controversa expressão: *ideologia*, não a faço com acepções de que ela constitua-se como um “disfarce” da realidade, uma experiência incapaz de alcançar a

1970 à virada do século XXI, já mais ao fim dos dez primeiros anos dessa “nova idade”, esse povo trata ideologicamente de fazer contato e criar alianças por meio dos antropólogos e indigenistas. Se pensado à luz de uma sociologia *pano*, faz sentido pensar que estabelecer contatos equivale a fundar possibilidades de intercursos relacionais, em termos antropológicos ou indigenistas.

7. Para a conclusão em aberto: algumas conseqüências

Construir este capítulo foi uma das tarefas mais árduas desta empreitada. A abertura de uma dissertação cria a expectativa no leitor daquilo que seguirá nas páginas posteriores. Mas, o que existiria no entremeio daquilo que se supõe ler adiante, aquilo que se intentou escrever e, especialmente, os próprios índios, inspiração maior e motor de uma pesquisa em etnologia? Ao encerrar este capítulo, trago o que talvez seja um dos nós intelectuais, que ao término desta dissertação, acredita-se não mais existirá. Para desfazê-lo, começemos pela expectativa do leitor. Leitores interessados, institucionalmente interessados. Os primeiros deles constituem a banca de qualificação. Em meu exame, fui orientado de que existiria uma inflacionada polaridade entre TERRI AQUINO e ELS LAGROU. Acolhi tal observação e busquei suavizá-la. Tornar branda a relação não significou eliminar as distinções basilares entre os dois antropólogos, afinal, eles não atuam no mesmo plano teórico, porém guardam entre si, como pano de fundo para suas pesquisas, o contato dos índios *Huni Kuĩ* com a alteridade, bem como a construção da identidade.

Aproximamos as frentes econômicas que assolaram os indígenas em suas aldeias, das experiências visionárias de se enxergar através do uso do *nixi pae* (*ayahuaska*). Patrões seringalistas, seringueiros nordestinos, a jibóia, os yuxibu, os yuxĩ, surgiram como seres humanos e não humanos que compõe alteridades com as quais

natureza das relações entre as pessoas em quaisquer contextos que sejam. De minha parte a ideologia alcançaria justamente a natureza da relação entre o fazer antropológico e os índios. Ela está muito mais para a acepção de ROBERTO CARDOSO DE OLIVEIRA (1976, p. 73), que a trata como força motriz dos movimentos sociais do que a “apimentada” acepção de VIVEIROS DE CASTRO (1999, p. 110) na qual a ideologia será como algo que impeça a visualização de uma etnologia indígena, permitindo o vislumbrar tão somente de uma etnologia do contato dos brancos sobre os índios. De minha parte, proponho que a ideologia se torne uma *matriz epistemológica*, revelando valores e disposições de índios e brancos neste tipo de contato inter-étnico que é a antropologia junto aos povos indígenas.

esses índios se depararam. A instalação da empresa extrativista no Acre configurou o campo mais amplo de contato com o nawa (seringueiro nordestino), enquanto uma alteridade humana histórica. O desenho verdadeiro, as aldeias, a relação entre os parentes, a comensalidade e as cooperativas são o que conformariam a identidade nos contextos destes kaxinawólogos.

Todavia, por que escolhê-los, por que este par e não outros quaisquer, visto que há um copioso material etnográfico acerca dos Kaxinawá? A escolha não se deu apenas pela marcação emblemática de um quarto de século que separa as publicações de seus livros, embora, isto já merecesse análises. Não se deu exclusivamente por simpatias teóricas ou profissionais, seja com Lagrou ou Aquino. Trazer os dois para esta dissertação ocorreu porque Aquino proporcionou ao jovem indigenista a inspiração militante necessária, para aos 20 anos embrenhar-se floresta à dentro, subindo o rio Purus. Ademais, ele participou direta e indiretamente da demarcação de todas as terras indígenas existentes no Acre. Sua dissertação de mestrado foi a primeira pesquisa etnológica no Acre, em tempos de pós-graduação. Estes elementos já conferem a Aquino um lugar nesta ou em qualquer outra dissertação que trate dos Kaxinawá do Acre.

Ao passo que Aquino tem lugar neste trabalho em virtude de sua atuação entre os indígenas do Acre, Lagrou forneceu a mim, como indigenista e, ao indigenismo praticado pela Coordenação de Educação Escolar Indígena da Secretaria de Educação, uma linguagem inicial para comunicação com os *Huni Kuĩ*. Tal linguagem se distanciava da interculturalidade, uma marca indigenista, e se aproximava de noções êmicas, que tratavam do processo de saber e conhecer.

No contexto em que escrevi esta dissertação, a saber, o de indigenista, muito mais que o de antropólogo, o critério de escolha de um ou outro autor se deu no índice de quanto seus estudos reverberariam junto ao povo com o qual estava ligado em virtude de minha ação profissional. Lagrou juntou-se a Terri, porque mostrou-me a arte dos Kaxinawá, escrita em língua portuguesa, algo que eles já faziam, mas na forma de grafismos, pouco inteligível a muitos de nós.

Mas, o antropólogo que realiza a pesquisa, o que aguardara com este capítulo? Ao menos três respostas seriam plausíveis. Desejei que se revelassem as aproximações entre Els Lagrou e Terri Aquino; que se percebessem nas suas pesquisas contribuições para o indigenismo acreano; desejei ainda, que notássemos como os *Huni Kuĩ* são capazes de tornar esses antropólogos distantes, seus antropólogos, sendo que alguns deles permanecem por décadas aliados. Este, por exemplo, é o caso de Terri Aquino.

O que pude perceber reside em como nós antropólogos tomamos os índios e como estes índios tomam os antropólogos. Isto ganha significado se a escrita antropológica for concebida enquanto um experimento da imaginação nativa.

Afirmar isto somente tem sentido ao apontarmos que se cria um “ídioma geral” (WAGNER, 2010b, p. 39) que é comunicável não apenas aos antropólogos, mas, aos nativos inclusive. WAGNER (Idem) nos dirá que “todos” são antropólogos pelo poder que “todos” têm de criar culturas. Nós, os antropólogos de cá as criamos por meio da escrita. Eles, os *Huni Kuĩ*, por exemplo, a criam quando tornam o pesquisador um parente. Nossa linguagem é a escrita, a deles é o parentesco. Se nós inventamos suas culturas, no sentido de torná-las inteligíveis em termos ocidentais, eles nos tornam inteligíveis em termos Kaxinawá, nos transformando em parentes. Eles inventam nossa identidade. Eis a pedra angular do capítulo 01. Se nós inventamos um entendimento em campo, se nos empenhamos em criar forças explicativas, se buscamos produzir etnografias, se produzimos pessoas, se criamos campos de plausibilidade, se imaginamos a cultura de Outrem, isto somente faz sentido diante de uma proposição de mútua criatividade.

Havendo mutualidade, há recriação também no antropólogo. É por este motivo que sua escrita é alterada, e por isso surge uma etnologia *huni kuĩ*. Nesta dissertação há um círculo de mútua inventividade, que nasce no indigenismo, segue-se ao indigenista, chegando a aldeia Huni Kuĩ, dirigindo-se aos antropólogos, navegando pela antropologia. Mas, qual será o próximo passo? Retornar a uma aldeia *Huni Kuĩ* e retomar o processo de invenção mútua? Os capítulos 02 e 03 tratarão destes circuitos de invenção a partir da educação escolar.

PARTE II: A REMENDA

CAPÍTULO II: A “REMENDA” DO CÉU COM A TERRA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA COM O BENEDITO KAXINAWÁ.

1. Considerações iniciais: uma distinção, não uma transcendência

A pergunta inicial deste capítulo constitui-se em como conferir unidade a um estilo de pesquisa que não se enquadra em padrões clássicos de etnografia⁷⁶.

A questão girava em torno do processo de diálogo entre uma ação indigenista alimentada por inspirações antropológicas. Porém, onde estariam os dados indispensáveis e as notas de campo, isto é, referências que confeririam certa qualidade e conformaria um atributo óbvio de uma antropologia atenta e observadora à vida na aldeia, que transcorreria para além dos eventos motivados pela presença exterior de qualquer natureza?

Ao indigenismo que se praticou na primeira década na Coordenação de Educação Escolar Indígena (2000-2010), não se constituiu enquanto uma preocupação central compreender noções de etnografia⁷⁷. De tal maneira, o que seria um trabalho de campo, no sentido, digamos, antropológico?

Diante do exposto, o leitor é alertado que as passagens deste capítulo não nasceram a partir de notas de cadernos de campo, ou de esquemas de parentesco, nem de representações gráficas das aldeias feitas por antropólogos. O trabalho de campo foi indigenista e não classicamente antropológico. Com este alerta, não se intenta reificar ambos os trabalhos de campo, e cristalizá-los como polaridades, porém, afirmar que fui ao campo não para fazer antropologia, e sim realizar uma experiência indigenista, seguindo as pistas⁷⁸ dos índios.

⁷⁶ Ver O Campo na Selva, visto da Praia (VIVEIROS DE CASTRO, 1992). Neste artigo são discutidos padrões e disposições de uma escrita etnográfica.

⁷⁷ Desde 2000 são realizados por meio da Coordenação de Educação Escolar Indígena, cursos de formação para técnicos em educação escolar indígena. Apenas no ano de 2010, projetou-se tornar conteúdo curricular destes cursos, as temáticas de Organização Social e Parentesco, bem como a Etnografia.

⁷⁸ As pistas dos índios, inicialmente, foram suas falas, queixas, debates e demandas. Posteriormente, tornarem-se sofisticadas reflexões indígenas sobre a escola.

No decorrer das páginas, buscará se esclarecer os procedimentos⁷⁹ indigenistas pelos quais se chegou numa compreensão *Huni Kuĩ*⁸⁰ acerca da educação escolar.

A unidade desta pesquisa se faz pelo que, a partir de então, nomeio *etnografia indigenista*. Tal se nutre dos relatos e reflexões sobre cursos de formação e oficinas pedagógicas⁸¹ realizadas em aldeias *Huni Kuĩ*.

O caminho escolhido para tanto foi contar-lhes como estes indígenas atuaram em contextos de contato interétnico, cujo campo privilegiado foi o da política de educação escolar indígena promovida pelo Governo do Acre. Neste campo, técnicos brancos em educação escolar e povos indígenas criaram intercursos de aprendizagens. Ambos, em aldeias *Huni Kuĩ*, influíram sensivelmente um sobre o outro e, portanto, diretamente nas passagens que seguirão.

Metodologicamente, a ênfase das análises deste capítulo reside na capacidade e num certo “saber fazer” indígena que altera em grande medida a política indigenista de educação escolar.

Será apresentada, por meio da fala e de concepções Kaxinawá, a constituição de um novo conceito para esta categoria de educação escolar. Este “novo” foi privilegiadamente expressado por José Mateus Itsairu e Benedito Ferreira Kaxinawá. Ambos eram técnicos em Educação Escolar Indígena da Secretaria de Educação do

⁷⁹ Ao passo que GOLDMAN (1999, p. 83) escreveu acerca dos procedimentos antropológicos que alguns deles estão longe de ser óbvios e desprovidos de problemas, sugiro a plena analogia para o caso do indigenismo acreano, que mesmo abundante em conflitos e tensões, foi capaz de fomentar experiências notáveis de escolarização indígena.

⁸⁰ Alertamos o leitor que os Kaxinawá possuem contextos altamente diversos. É comum que eles próprios definam características que marcam cada um dos grupos. Deste modo, os do rio Purus são tidos pelos outros Huni Kuĩ como aqueles que mantiveram a cultura, “*Lá estão os velhos que sabem*”; os do Jordão são apontados como “*artistas*”, os que vivem “*fazendo filmes*”, os do Humaitá, aqueles “*mais esforçados*”, “*que animam mesmo no katxa*”. Os do rio Muru seguem os do Humaitá, animados pelas “*festas da cultura*” à montante. E os do rio Tarauacá (Praia do Carapanã) estariam no entremeio entre o Jordão e o Humaitá, menos “*animados*” e nem tão “*cinematográficos*”. Salienta-se, há desde os grupos falantes apenas da língua portuguesa, até aqueles onde a língua predominante é a indígena. Há grupos cujos grafismos são transmitidos desde a tenra infância e outros onde ele teve de se tornar um conteúdo escolar. Existem escolas grandes e pequenas, professores com quase três décadas de formação docente e aqueles que há pouco mais de cinco anos ingressaram em cursos de formação. Também varia o grau de debate em cada terra indígena sobre a escolarização. Existem as aldeias que são próximas das cidades, rio abaixo, e aquelas que estão distante, rio acima. Este cenário múltiplo será pensado a luz da reflexão Kaxinawá sobre as escolas de suas aldeias.

⁸¹ A organização não governamental Comissão Pró-Índio do Acre, precursora de atividades no campo da educação escolar indígena no Acre utiliza a expressão assessoria pedagógica, invés de oficinas pedagógicas. Posteriormente essas noções serão clarificadas em suas características.

Acre e despontavam em suas terras indígenas como respeitadas lideranças em oficinas “do trabalho dos professores”⁸².

Juntos, Itsairu e Benedito elaboraram em 2010, num curso de formação que congregou professores Kaxinawá de todas as terras indígenas acreanas, um conceito chamado “*educação huni kuĩ*”.

Hoje, Itsairu, habitante do rio Jordão, é presidente da Organização dos Professores Indígenas do Acre – OPIAC, fundada em 2001. José Benedito é professor na Terra Indígena Praia do Carapanã, no rio Tarauacá. Com trajetórias instigantes, suas histórias de vida formam uma oposição complementar na qual, Itsairu é o “especialista em pesquisadores”⁸³. Ele foi um dos protagonistas do livro escrito em 1996 por Nietta Lindenberg Monte, intitulado, *Escolas da Floresta: entre o passado oral e o presente letrado*. Aqui, mais uma vez Itsairu terá um papel destacado, no entanto, será acompanhado por José Benedito que, durante muitos anos viveu longe de seus parentes, entre missionários no estado de Rondônia.

Benedito retornou para a aldeia em 2000. Em 2001 se tornou professor. No ano de 2004 foi eleito técnico em Educação Escolar Indígena na Terra Indígena Praia do Carapanã (Tarauacá-AC), cargo do qual abdica em 2009 por ter ingressado no curso superior para indígenas oferecido pela Universidade Federal do Acre, em Cruzeiro do Sul. Ele tem menor familiaridade com antropólogos, entretanto, possui maior experiência no contato com intensos graus de exterioridade. Por sua vez, Itsairu detém menor grau de contato com brancos fora da aldeia, porém maior familiaridade com uma “*filosofia huni kuĩ*”. Em conjunto, eles fornecem novas formas às interpretações acerca das escolas indígenas.

⁸² Esta é uma glosa de lideranças indígenas. Nas diversas vezes em que estive em aldeias Kaxinawá, as lideranças me interpelavam: “*é do trabalho do professor essa oficina que vai acontecer?*” Desta maneira, parte “do trabalho dos professores” são oficinas pedagógicas que reúnem agentes de saúde, agentes agro-florestais indígenas, anciãos, pajés, mulheres, alunos, lideranças e claro, os próprios professores. Esta parcela da aldeia, nomeada de “responsabilidades”, construíram inúmeras reflexões sobre as escolas de suas aldeias. Algumas destas serão aqui aludidas.

⁸³ Ver VIVEIROS DE CASTRO (1992, p. 09-10)

2. Um alinhavo no tempo: (per)curursos de formação e oficinas pedagógicas

Os eventos que conformarão o solo etnográfico deste capítulo foram cursos de formação de professores e oficinas pedagógicas⁸⁴ nas aldeias. Este é o campo de observação desta pesquisa.

Em 2002 ocorreu no município acreano de Plácido de Castro, sob a oferta e coordenação da Secretaria de Educação, o II Módulo do Programa de Formação Intercultural Diferenciado e Bilíngüe de Professores Indígenas do Acre⁸⁵. Desta etapa participaram mais de 100 professores indígenas das famílias lingüísticas pano, arawa e aruak. Tal destinava-se aos docentes que haviam concluído o Ensino Médio na zona urbana⁸⁶.

Nessa oportunidade ministrei duas disciplinas: Geografia e História. Partimos à procura de termos minimamente correspondentes, em língua indígena, aos que se desenvolveriam nessa etapa de formação, em língua portuguesa. Assim, buscou-se traduções para a disciplina geografia, bem como para a de história. Nesta sessão será destacada a tradução para história e seu desdobramento na composição estilística deste capítulo. Uma tradução razoavelmente inteligível para referir-se ao seu oficiante, ou seja, o historiador. O substantivo encontrado foi: *miyui nika*, que em *hãtxa kuĩ* pode ser traduzido por *aquele que gosta de contar histórias*⁸⁷.

O prazer de contar, da maneira que os professores indígenas expressaram-no, não residia na posse de um saber especializado, porém habitava o acionamento de personagens e memórias capazes de se conectar, a partir e ao redor da voz (animada) e

⁸⁴ Esclareça-se que o modelo de formação de professores indígenas vigente no Acre desde sua inauguração pela Comissão Pró-Índio, em 1983 e, posteriormente, “assumido” pela Coordenação de Educação Escolar Indígena da Secretaria de Educação em 2000, realiza-se em dois momentos distintos. Especialmente nas etapas iniciais de formação, todos os professores são reunidos no que se chama: “etapa presencial”. Posteriormente, aos professores são realizadas assessorias por indigenistas brancos. Essa etapa é chamada “não-presencial”.

⁸⁵ Os cursos de formação eram organizados em disciplinas, tais como: Geografia, História, Língua Portuguesa, Matemática, Língua Indígena, Química, Física, Educação Física, Artes, Pedagogia Indígena e Legislação Indigenista.

⁸⁶ Chamado de Complementação em Magistério Indígena, esse curso ocorreu como forma de suprir “deficiências” na formação de professores indígenas que haviam concluído o ensino médio na cidade, algo que não os habilitaria para o exercício de magistério nas aldeias.

⁸⁷ Tradução informada por Joaquim Mana, professor Kaxinawá e mestrando em Lingüística na UNB, ingressando no curso em 2009.

da pessoa da qual emanava o relato, bem como, nos feixes de relação que produziria⁸⁸. O contador é quem enuncia a história e, ao mesmo tempo, para que tenha efeito sob os ouvintes, assume, ao passo que narra, as interações dos outros personagens.

O estro das linhas que lhes convido a seguir nasce da agência do *miyui nika*, conectando eventos por vezes dispersos, rememorando-os e recontando-os com a habilidade e o *prazer* de quem é capaz de fazer “descongelar” e “aproximar”⁸⁹ as mais distantes experiências, ou tratar daquelas cuja vivência não se deu em pessoa, com seu próprio corpo.

A inspiração Kaxinawá à antropologia, neste ponto, situa-se no frescor que o “gosto” e o “estilo” de contar revelam ao fazer etnográfico, ou seja, uma história é contada para conectar, para descongelar e para acionar feixes de relações.

Na medida em que um estilo indígena de contar serve de inspiração estilística à antropologia, será evidenciada a ressonância e a reverberação entre o indigenismo e os indígenas. Isto, para revelar-lhes um tanto da arte de “novas formas de encontros”⁹⁰ com aqueles que em princípio são chamados de *nawa* (estrangeiros). Os índios criam contextos de convivência com esses estrangeiros. Eles os constituem familiares, por meio da alteridade que detém seus próprios corpos. E, por fim, fazem tal *exterior* consagrar a novidade informada pelo *interior indígena*, isto é, a “*educação huni Kuĩ*”.

Este ato indígena de contar, de falar, de comunicar amplamente compõe encontros que são por vezes físicos e, em outros momentos são xamanísticos. Tais encontros podem dar-se apenas entre pessoas, no entanto, não-humanos participam

⁸⁸ Para uma instigante interpretação acerca da animação, do riso e do contar histórias, ver Lagrou, 2002.

⁸⁹ Para uma reflexão sobre estes termos, ver LATOUR (2004). Embora Latour trate dos discursos amoroso e religioso, o ponto de ressonância entre sua reflexão e a forma de contar dos *Huni Kuĩ* habita no ato transformacional que se inaugura nos ouvintes humanos e não humanos após o início da história. Pode-se dizer, aprioristicamente, porém não exclusivamente que um humano ouve para aprender, enquanto um não humano, sendo este um espírito ouvirá para se animar. Esta relação evidencia-se, por exemplo, no *Katxanawa*, quando pelas músicas os espíritos dos legumes são chamados a propiciarem boas safras, enquanto as crianças vão, junto com os adultos, aprendendo os nomes dos legumes tradicionalmente plantados nos roçados de seus pais. Nestes contextos tempos distintos são conectados, de um lado os mitos, de outro as sementes plantadas nos roçados no início do verão amazônico. Importa-nos reter que ouvir para aprender ou para animar não são capacidades de audições excludentes uma da outra. Retomaremos este tema na conclusão de nosso trabalho.

⁹⁰ Ver MCCALLUM, 1996, p. 57. Neste artigo, a autora trabalha com noções Kaxinawá de política, comunicação e socialidade a partir de sua experiência de campo no rio Purus, bem como de conflitos ocorridos no rio Jordão em face da criação de uma cooperativa indígena neste rio, entre o fim da década de 1970.

deles também. Todavia, o que se enfatiza é que o indigenismo com os *Huni Kuĩ* fez (des)construir propostas de educação diferenciada e projetos político pedagógicos em escolas indígenas. Eis o efeito da fala e dos encontros com este povo.

Ao passo que no ano de 2002 eles informam o que é contar, a partir de 2004, com a oficina “Trocando de Idéia”⁹¹, realizada no rio Jordão, eles contingenciarão o indigenismo a refletir sobre “o fazer junto”. Destaque-se ainda que, neste mesmo ano ocorre o ingresso de indígenas nos quadros técnicos da Secretaria de Educação do Acre. Tal ingresso será posteriormente tratado.

Em 2005, iniciou-se um novo ciclo de oficinas chamado *Nixpu Pima*, literalmente traduzido por “nosso batismo”. Ele se estendeu até a primeira metade de 2006. Somado a este, no mesmo ano, ocorreu em Plácido de Castro, a oficina *Narã Maniya*, cujo nome traduzido por professores do povo *Shanenawá* (língua pano) significaria: todo mundo junto. Em *Narã Maniya*, além de professores de todos os povos, estavam reunidas lideranças, xamãs e mulheres artesãs.

A partir da segunda metade de 2006 ao término do ano de 2007, transcorreu um novo ciclo de oficinas. Estas se chamaram *Yurã Xinã Pewakĩ* (Pessoa que pensa e age). Neste ciclo, além do rio Jordão, tornaram-se palco de criatividade, informação e (re)formulação do indigenismo praticado pela Secretaria de Educação, outras três terras indígenas, a saber: Igarapé do Caucho (Rio Muru), Humaitá (Rio Humaitá) e Praia do Carapanã (Rio Tarauacá).

As oficinas são um desdobramento dos cursos de formação em suas etapas presenciais, que ocorrem nos núcleos urbanos. No entanto, lembro-me que a primeira delas, como supracitado, ocorrida no rio Jordão em 2004, se deu em face às condições ainda precárias de trabalho, onde havia escassez de recursos para a permanência do técnico indigenista (ou assessor pedagógico) por um período superior a 30 dias em terra indígena. Percebeu-se o quão produtor tornou-se o trabalho coletivo em meio dos

⁹¹ Para a minha surpresa foi nesta oficina que, pela primeira vez, todos os professores das terras indígenas Seringal Independência, Baixo Rio Jordão e Alto Rio Jordão, todas vizinhas reuniam-se para refletir acerca de suas escolas, na própria aldeia e não em cursos de formação de professores indígenas na cidade. Entendiam os participantes que ao reunir “*responsabilidades*” distintas estariam a “trocar pensamentos” acerca da escola. À época eu não dispunha qualquer cuidado lingüístico e solicitei deles um nome em língua portuguesa. O escolhido não poderia ser outro que não este.

mais próximos parentes indígenas, posto que as atividades se desenvolviam na aldeia. Desta feita, *Trocando de Idéia*, oficina inaugural desta metodologia de trabalho na C.E.E.I., nasce da necessidade em criar alternativas para o atendimento aos professores indígenas, diante da impossibilidade do acompanhamento individual à cada um dos docentes.

2.1. Distinguindo Assessorias Pedagógicas e “Oficinas dos Professores”

Os cursos de formação de professores indígenas nasceram sob os auspícios e por iniciativa da Comissão Pró Índio do Acre (CPI-AC), organização não-governamental de apoio às populações indígenas. Tal ONG, no Estado, criou o primeiro programa de formação específico para indígenas.

O primeiro curso de formação acontece no ano de 1983. De lá até 2010 foram realizadas vinte e sete etapas orientadas pela CPI-AC e dez etapas pela Secretaria de Educação. Ademais, se informa que no Acre, são a CPI-AC e a Coordenação de Educação Escolar Indígena (C.E.E.I.), as instituições que desenvolvem atividades de formação docente em nível de magistério para essas populações.

A Secretaria de Educação realizou seu primeiro curso em 2000. Este foi acompanhado pela CPI que, nesta oportunidade, prestou serviços de consultoria à Coordenação de Educação Escolar Indígena (C.E.E.I.). A partir deste evento a C.E.E.I. assume o modelo de formação elaborado pela CPI-AC, desde a década de 1980, cuja reformulação inicia-se em 2005.

Ambos os programas comportavam um procedimento de formação que ocorria em duas fases. Numa delas, todos os professores inclusos nas etapas de formação, sejam a da CPI-AC ou da C.E.E.I., reuniam-se em um núcleo urbano, escolhido a critério das instituições formadoras e durante 30 a 45 dias⁹² ministrava-se aos professores indígenas conhecimentos acerca de Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, Pedagogia Indígena, Língua Indígena, Antropologia, Sociologia, Artes, Educação Física e Ciências. Outro momento eram as Assessorias Pedagógicas, nas quais assessores

⁹² Registre-se que, de acordo com a CPI-AC, existiram cursos que duravam 3 meses. Estes se deram especialmente nos primeiros anos da formação de professores indígenas, durante a década de 1980.

brancos, se deslocavam às aldeias dos professores indígenas a fim de sanar dúvidas sobre a docência, bem como acompanhar as aulas dos professores que estavam em formação⁹³. Este formato de assessoria pedagógica perdurou na C.E.E.I. até o ano de 2004, quando, pela primeira vez foi realizada, sob seus cuidados, uma oficina em terra indígena. É quando ocorre a já citada “Trocando de Idéia”.

Na assessoria pedagógica os professores são acompanhados individualmente, de aldeia por aldeia de uma mesma Terra Indígena onde há escolas. Já nas oficinas, os professores reúnem-se juntamente com outros parentes, em geral numa aldeia capaz de suprir parte das necessidades alimentares do grupo que lá se hospedará durante o período do curso. Das oficinas participam aqueles que se costuma glosar de “responsabilidades”: São agentes agro-florestais, agentes de saúde, mulheres artesãs, parteiras, anciãs e anciãos, bem como uma pequena fração dos alunos.

As oficinas, indubitavelmente, constituíram-se enquanto espaços privilegiados para a construção dos conceitos *huni kuĩ* que serão apresentados. Entre esses dois procedimentos há uma grande distinção. Nas oficinas há o favorecimento da produção coletiva de pensamento. Diversos parentes, das duas metades e gerações alternadas, com variadas funções e saberes acumulados ao longo da vida, trocam possibilidades de compreensão acerca dos processos de escolarização com os quais se deparam. Eis que pensar coletivamente ou produzir pensamentos coletivamente, traduz-se por: *Habiati Bũ Xinã*. Por outro lado, nas assessorias pedagógicas, mesmo que permitindo o saneamento de dúvidas do docente indígena, há a implicação deste num tipo de produção de pensamento que é individualizada; esta forma de pensar traduz-se por: *Ê Xinã Besti*⁹⁴, ou seja, “Eu sozinho estou pensando”. A individualização é marcada pela lógica do atendimento quase personalizado para cada professor.

⁹³ A dissertação de WEBER (2004), defendida no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, chamada: Escola Kaxi: História, cultura e aprendizado escolar entre os Kaxinawá do rio Humaitá (Acre) traz, no corpo de seus capítulos a descrição de assessorias pedagógicas. Tais descrições compõem a estética de seu texto. Elas permitem ainda a percepção do desenrolar dessas assessorias.

⁹⁴ Estas traduções foram fornecidas por professores do rio Breu, a saber: Raimundo Adalto Paulo (Tuin), Floriano Kaxinawá Viana (Tene), Remilde Henrique Kaxinawá (Shane), Odair Sales Sereno (Busen), Edigar da Silva Sereno (Siã), João Carlos da Silva Júnior (Isku bu). Observe-se que no caso de *Ê Xinã Besti*, poderia se contra-argumentar que o professor e o assessor estariam juntos e que, deste modo, não seria solitário o pensamento. Entretanto, ao ter a aldeia e os parentes como referência, o “pensar sozinho”, pode ser compreendido enquanto um pensar sem um parente.

Evidenciaremos elementos kaxinawá de todos os rios onde há terras indígenas deste povo e ainda, da BR 364. Professores, lideranças e xamãs fornecerão distintas e complementares perspectivas, que revelam a multiplicidade de condições e contextos de processos que envolvem a escolarização entre *Huni Kuĩ*.

Chamamos a atenção do leitor que a diversidade de contextos nos quais se encontram os Kaxinawá, no lado brasileiro, é problematizada a partir da escola enquanto gerador de uma unidade *Huni Kuĩ*, bem como das Oficinas que se tornaram o lugar apropriado deste debate e de meu trabalho de campo. Neste sentido, falar a língua materna, deter conhecimentos xamânicos ou artísticos, dos rituais ou das músicas e festas, dos animais da floresta ou da cidade são horizontalizados. É a conformação de uma unidade Kaxinawá que está em jogo nas Oficinas e nos cursos de professores. Deste modo é a ação indígena sobre a ação indigenista que se estará debatendo.

3. Antropólogos fazem campo, indigenistas fazem “acompanhamento”

Dizem que os antropólogos (ou etnólogos) vão às aldeias para estudar os povos indígenas e não para testar uma teoria. VIVEIROS DE CASTRO (1992, p. 10), ao tratar de sua experiência de campo no Xingu, durante o mestrado, escreve que além de ter lido praticamente toda a literatura referente àquela região, se dizia ‘entupido’ de etnografias da América do Sul, Melanésia e África. Para ele o trabalho de campo é duplamente empírico, pois:

“afora algumas regras elementares de bom senso, e uma lista de itens obrigatórios a serem cobertos faça uma planta da aldeia; faça um censo; colha a terminologia de parentesco; esboce étno taxonomias; escreva um diário etc. -, cada um se vira como pode, e não sabe de antemão o que o espera.”

Para este etnólogo, o antropólogo não vai para aldeia a fim de testar teorias, tampouco com questões preliminares em mente:

“Esta pelo menos é a situação de quem parte para o campo sem nenhum problema especial em mente: fui estudar os Yawalapíti, não testar uma teoria. É verdade que a antropologia estuda problemas, e não povos, como disse Evans-Pritchard; mas seus problemas são aqueles dos povos que estuda - problemas postos por estes povos para si mesmos, e portanto para os antropólogos.” (IDEM, idem)

Se repensarmos tal passagem à luz das ações da Coordenação de Educação Escolar Indígena (C.E.E.I.), que não dispunha de antropólogos, tampouco etnólogos em seus quadros, será constatado que se testaram teorias nas aldeias. Estas residiam no campo das reflexões sobre educação diferenciada. Aplicar uma teoria não geraria qualquer espanto em se tratando de uma instituição, que não tinha por objetivo o estudo dos povos indígenas. Eis o cenário inicial⁹⁵ de atuação da C.E.E.I. Tal paisagem começa a ser alterada somente a partir de 2004.

Outro elemento é que a soma: antropologia *mais* indigenismo não se revelava tão exata⁹⁶. Aplicavam-se desde instruções fornecidas pela Comissão Pró-Índio do Acre (CPI-AC), passando pelos Referencias Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas (RCNEI) chegando a teses antropológicas, tais como a de LAGROU (1998). Este foi o meu caso, por exemplo.

Os esforços iniciais, indubitavelmente concerniam na compreensão dos próprios indigenistas do conceito de educação escolar indígena. Rodopiava-se em sutis e complexas distinções entre interculturalidade⁹⁷ e diferença, escola comunitária e específica, o bilinguismo ou o monolinguismo, avaliações acerca de conhecimentos indígenas ou não indígenas. Não se sabia ao certo *como fazer na aldeia*, pois a experiência que se desenvolvera no Acre configurava-se “indigenista e não indígena”. Esta é uma adjudicação produtora levada a cabo por CAVALCANTE DA CUNHA (2009). Em sua dissertação de mestrado, este, que durante uma década dirigiu a Coordenação de Educação Escolar Indígena (C.E.E.I.), argumenta que no Acre nada mais houve do que índios chancelando discursos de brancos sobre a escola nas aldeias. Desta análise é possível desvendar o eixo do equívoco indigenista. Ao passo que o

⁹⁵ A atuação da Coordenação de Educação Escolar Indígena pode ser caracterizada por duas fases. Uma é a aplicação de teorias e a outra é a realização de oficinas, quando os problemas dos índios passam a conformar as propostas metodológicas de atuação desta coordenação.

⁹⁶ Ver WEBER (2006)

⁹⁷ FLEURI (2003, p. 17) nos dirá que “o adjetivo “intercultural” tem sido utilizado para indicar realidades e perspectivas incongruentes entre si: há quem o reduz ao significado de relação entre grupos “folclóricos”; há quem amplia o conceito de interculturalidade de modo a compreender o “diferente” que caracteriza a singularidade e a irrepetibilidade de cada sujeito humano; há ainda quem considera interculturalidade como sinônimo de “mestiçagem”. Se aqui nos deparamos com três noções do que pode vir a ser interculturalidade, depreende-se a não existência de um consenso acerca deste conceito. No capítulo 03, a partir de duas palestras realizadas pelo professor Kaxinawá José Benedito Ferreira, ocorridas entre 2009 e 2010, veremos como um professor indígena recolocará esta discussão no intento de comunicar um novo conceito de educação escolar entre os índios.

esforço da Secretaria de Educação (SEE) seria desvendar o conceito de educação escolar indígena, mas, se esta, como afirma CAVALCANTE DA CUNHA, foi, desde há 25 anos, indigenista, a empreitada tornava-se inglória.

De acordo com o mencionado anteriormente, seis anos mais tarde, em 2006, e já um tanto amadurecida é que C.E.E.I. passa a se familiarizar com as etnografias (especialmente em língua portuguesa) acerca dos índios do Acre. Mostra disto reflete-se no dado de publicação de materiais específicos para povos indígenas. Neste ano inicia-se um esforço de oficinas nas aldeias que culminará, ao término do ano de 2010, com a publicação de 13 livros didáticos específicos das três famílias lingüísticas presentes no Acre, a saber: pano, arawa e aruak.

Os técnicos, também nomeados de *assessores* em educação escolar indígena inauguram uma tendência de permanecer nas aldeias muito mais tempo que o habitual do indigenismo (governamental) da educação escolar – que, não se dispunha ao deslocamento às terras indígenas ou, quando o fazia, era por breves períodos, quase nunca, mais que 15 dias.

O *período estendido* conferiria uma fundamental passagem. Vejamos, no capítulo anterior, argumentei que os Kaxinawá faziam de seus problemas, problemáticas para os antropólogos e que eles alargavam os limites da linguagem antropológica, criando uma linguagem que poderia ser dita nos termos de uma *etnologia Huni Kuĩ*. Permanecer na aldeia por períodos mais longos favoreceria a produção de sentidos na comunicação entre índios e indigenistas. Neste sentido, os Kaxinawá confeririam identidade tanto ao pesquisador, quanto ao trabalho indigenista.

Ao término da fase *aplicando uma teoria*, no sentido restrito do termo, a C.E.E.I. se depara com a seguinte questão: quais são os problemas que os povos com os quais desenvolvemos ações escolares colocam para si e, portanto, devem se tomados para o indigenismo da educação escolar⁹⁸? A partir de então, é constituído um novo vocabulário para as oficinas nas aldeias e para os cursos de formação nas cidades. Ao

⁹⁸ Utilizo a expressão indigenismo da educação escolar e não apenas educação escolar por dois motivos. O primeiro deles é que ao tratarmos de escolas nas aldeias, o universo da sala de aula é tão somente mais um dos contextos e temas tratados que vão desde a produção agrícola até o xamanismo ou alcoolismo. Ademais, o Acre não consolidou uma política indigenista. O que se tem são várias ações desarticuladas com povos indígenas, que vão desde assistência social à formação de agentes agro-florestais indígenas.

invés do vocabulário da interculturalidade iniciava-se a busca pela perspectiva indígena da escola. Deste modo, mesmo não se contando com etnólogos e antropólogos, findava-se a fase de *aplicar teorias* nas aldeias, e nascia a disposição em estudar estes povos, partindo de um contexto prévio, que era a escola.

Se VIVEIROS DE CASTRO (2002, p. 123) em seu artigo sobre o perspectivismo buscou para a antropologia experimentar uma imaginação, o indigenismo da educação escolar viu-se diante de desafio análogo. Este seria o intercurso de suas experiências em apreender tanto quanto aprender com os índios.

Experimentar a imaginação indígena era o real desafio. Este deveria ser efetuado, tanto como uma filosofia geral que orientaria a Coordenação de Educação Escolar Indígena, quanto um método capaz de fazê-la romper certos limites que pareciam cada vez mais claros; isso permitiu a inauguração de novos termos, no entanto, seriam mesmo novos os termos, ou apenas estava a educação escolar indígena tão embotada de *interculturalidade* que não conseguira enxergar o óbvio?

Dos limites, posso-lhes adiantar, tratava-se de uma glosa perigosa que carregava um curto, potente e insistente, mas já obsoleto vocabulário, esta seria a “escola verdadeiramente indígena⁹⁹”, que se encerra no pólo dos conteúdos não indígenas *versus* algo como uma “escola da tradição”, ou seja, no pólo dos conteúdos indígenas. Algo mais precisaria ser feito. Eis onde os Kaxinawá serão prodigiosos!

3.1. Exagero indigenista ou a contra-mensagem da língua portuguesa?

É dado que os questionamentos que compõem esta dissertação nascem tanto do indigenismo praticado pela Secretaria de Educação do Estado, quanto pela forma como os Kaxinawá refletem e inflectem a ação deste indigenismo. O que será destacado a partir de então são os graus de mútua intervenção tanto do Estado nas escolas das aldeias, portanto, nas próprias pessoas dessas aldeias¹⁰⁰, tendo esta como a sua mais

⁹⁹ Ver Marina Kahn, 1994, p. 141.

¹⁰⁰ A tese de doutoramento de ELS LAGROU (1998), seu posterior livro (2007), somados à dissertação de mestrado (2004) e posterior livro de INGRID WEBER (2006) fazem-nos refletir sobre questões e corpo e parentesco, da extensão de corpos humanos e das incidências das relações de parentesco. De tal modo, ao intervir, por exemplo, no número de professores a serem contratados em face ao número de

intensa qualidade de ação, bem como a intervenção dos índios no Estado via indigenistas. Isto gerou transformações seminais no indigenismo praticado pela C.E.E.I.

Muitas vezes, percebia que a educação escolar indígena promovida pelo Estado caminhava por alguma floresta de tabocas, cujos espinhos e folhas cortantes tornavam a atuação dos indigenistas nas aldeias uma arte delicada.

Esses técnicos do Estado estavam num entreato, pois de um lado configuravam o agente do Governo encarregado da realização de levantamentos de dados escolares, da observação das aulas e das atividades dos professores indígenas, da contagem dos alunos em suas séries, da fiscalização das escolas; e de outro, esses mesmos agentes ou técnicos do Governo inspiravam-se nas histórias que se ouvia acerca de Terri Aquino, *o pajé forte que demarcou as terras para os índios no Acre*¹⁰¹, bem como nas mais de duas décadas de atuação da CPI-AC.

O indigenista da Secretaria de Educação, ao subir os barrancos das aldeias e dirigir-se para as escolas¹⁰², já inseridas nos sistemas municipais e estaduais de ensino, carregava em sua mochila, bem como espalhado por todo o seu corpo, a alcunha do “*antigo supervisor de escolas*”, que não passava de um fiscal de índios professores. Seu primeiro passo era desfazer-se dessa compreensão, fundada na idéia de que técnicos de educação¹⁰³ tinham raras oportunidades de formação ou que desconheciam, em geral, as “particularidades da educação escolar indígena e seu arcabouço legal” (MONTE, 2008, p. 206).

No Acre existiu, especialmente na primeira meia década de atuação do Governo Estadual, fortes críticas da Comissão Pró-Índio do Acre (CPI-AC) às ações realizadas

alunos que dispõe a escola, intervém-se fortemente não na instituição escolar, mas, nas pessoas da própria aldeia.

¹⁰¹ Ver capítulo 01

¹⁰² A partir do ano de 1999 ocorrem os primeiros registros censitários na base de dados da Secretaria de Educação do Acre para as escolas indígenas.

¹⁰³ Utilizar essa expressão entre aspas busca denotar a oposição face ao assessor de organizações indigenistas. Esses últimos são descritos por MONTE (2008) em virtude do seu desprendimento e abnegação, por sua dedicação à leitura, estudos em etnologia e educação, bem como pela disposição em construir francas relações com os indígenas. Já os funcionários do Estado são, *grosso modo*, sem qualquer distinção adequada, qualificados como despreparados e pouco afeitos às suas atividades, tampouco ao diálogo com os povos indígenas. Porquanto, utilizar o termo “indigenista” invés de “técnico”, embora, não me debruce sobre suas etimologias busca incidir sobre as capacidades interativas desse ator. Ao que parece, ser técnico reduz seu campo de ação, ao passo que ser indigenista o amplia.

pela Secretaria de Educação. CAVALCANTE DA CUNHA (2009) detém-se na análise deste conflito, aqui citado com o intuito de informar ao leitor o cenário no qual se constitui o indigenismo ora descrito. De acordo com este pesquisador:

“Com a entrada do Estado num cenário que antes não atuava, queremos considerar que, do ponto de vista da competência técnico-pedagógica e do compromisso político com a causa indígena, no geral não se observam diferenças significativas entre os técnicos da CPI e os da C.E.E.I.. Fazemos esta observação porque parte da crítica que a CPI fazia ao Estado quando este passa a assumir os serviços de assistência e manutenção da EEIID e B, dizia respeito a este tópico. No entanto, por incrível que possa parecer os técnicos da C.E.E.I., inclusive, se empenham na tarefa de formatar – junto ao conjunto dos representantes de cada etnia – PPP’s que fogem dos modelos estandartes (...)” (CAVALCANTE DA CUNHA, 2009, p. 145-146)

Não é nosso objetivo alimentar uma questão onde pertencer a uma ONG ou ao Estado conferirá maior legitimidade ou certificará uma prática indigenista como respeitosa. Interessa-nos refletir se: oficializar a existência de uma escola significa subtraí-la em autonomia, originalidade e em seu caráter comunitário e, desta feita, *neo colonizá-la*. Esta é a problemática. Saber se a chegada do Estado é o fim da Escola Indígena ou, se esse mesmo Estado não poderia ser objeto de familiarização desses coletivos, configura a mais ampla indagação. Nesta empreitada, perceber o vocabulário majoritário da educação escolar indígena no Acre nos permitirá descobrir de que forma as palavras dos brancos incidem e o que elas são capazes de gerar no interior das escolas e do indigenismo.

Essas são as perguntas que configuram as reflexões deste capítulo. Todas elas desdobradas conduzirão o leitor por ações indígenas e indigenistas. Não é objetivo responder uma a uma, porém, em conjunto perceber como os Kaxinawá nos fazem revê-las.

Ingressaremos em um terreno que ao menos há 20 anos é objeto de análise no Acre, porém, nos moveremos por caminhos distintos. Andaremos sobre aquilo que ainda não foi “*escamuçado*”¹⁰⁴, para dizer com o português de índios *Huni Kuĩ* da Terra Indígena Igarapé do Caucho, no rio Muru. Um caminho relativamente longo, mas

¹⁰⁴ “*Escamuçar*” é o mesmo que mexer e tornar a revolver, revirar ou vasculhar. É uma glosa do português indígena acreano, comumente utilizada quando se quer dizer que se tratará a fundo de alguma questão.

de passos escassos que se devem, ao que penso, à ênfase nas análises que se detiveram no vocabulário majoritário da educação escolar indígena.

Uma das preocupações deste capítulo consiste em como tratar da educação escolar indígena no Acre, sem seguir os mesmos caminhos de outros etnólogos ou pesquisadores? Como sugerir desvios, mudanças e alterações? Como denotar algum tipo de inovação, alguma incidência outra sobre a escola, cuja conseqüência não implicasse em reificar modelos de escolas indígenas¹⁰⁵, ou dizer que todo esforço indígena é suplantado pela ação dos brancos?

Optou-se em repensar a ação indigenista à luz da antropologia. A conjunção metodológica reside em fazer encontrar: indigenistas, índios e antropólogos. O que se pretende não é ter as razões de outras antropologias, muito menos dos índios interpretados ou não por elas. O único imperativo é a disposição para uma produção mútua de sentidos e, por que não dizer, de razões.

Decidiu-se que, ao invés de partir de cursos de formação, de discussões inaugurais sobre educação escolar indígena ou de oficinas pedagógicas, eventos que serão aqui tratados, o mais adequado seria buscar algo anterior e não escolarizado. O foco do debate a ser desvelado, busca estender o campo de reflexão, conduzindo o leitor a contextos anteriores à criação de escolas indígenas.

Das terras onde habitam os *Huni Kuĩ*, emanaram elaborações, colaborações, reflexões, conceitos, informações, opiniões, sentidos e variadas percepções.

Começaremos com a conturbada história relatada por Norberto Sales¹⁰⁶ acerca de Pedro Barbosa, um Kaxinawá que é retirado, ainda criança, de maneira abrupta do convívio de seus parentes para ser criado por um branco na pequena cidade de Tarauacá-AC.

¹⁰⁵ MONTE (1996, p. 31) afirma serem os Kaxinawá do rio Jordão um paradigma para escola indígena no Acre. A autora não explicita por que os considera “exemplo paradigmático” da educação diferenciada. Pelo que se observou nas aldeias, e se tiver sido esta a sua justificativa, tensões entre um currículo oficial, seja formulado com assessoria da CPI ou da SEE, serão invariavelmente flexionados pelos indígenas. No entanto, como veremos posteriormente, esses índios propõe um modelo que não é de educação indígena, dita assim de forma genérica e com capacidade para englobar as distintivas etnias que habitam o Acre.

¹⁰⁶ Professor Indígena no rio Jordão. Ele participou do primeiro curso de formação de professores indígenas no Acre no ano de 1983. Foi vereador no município de Jordão de 1996 a 2000.

4. Narrando com Norberto a História de Pedro

A história que Norberto nos contará não pertence a ele, no sentido de que não ocorreu a partir de suas próprias experiências. Norberto solicitou a Sálvio Barbosa, filho do protagonista da narrativa, permissão para contá-la a mim. Além de Sálvio, outro parente de Barbosa do qual temos notícias, é seu neto, o professor Fernando Barbosa, da aldeia Três Fazendas, no rio Jordão.

A história dos Kaxinawá é fortemente marcada pelo contato com o sistema seringal, descrito por AQUINO (1977; 1982). Não caberá aqui um novo tratamento. No entanto, importa enfatizar níveis de integração desses índios, especialmente no rio Jordão a este tipo de economia.

Os Kaxinawá foram vítimas de correrias, tanto quanto participaram como mão de obra do sistema seringal. Embora esta participação tenha ocorrido compulsoriamente, não se pode obliterar que o contato com o seringal e sua inserção como mão de obra garantia-lhes acesso a bens manufaturados. Não incorrendo neste viés, a análise de AQUINO nos mostra como um sistema de dominação, via extrativismo engendrava os Kaxinawá, àquela altura, dispersos e vivendo em casas separadas por colocações de seringa¹⁰⁷, ao estilo dos seringueiros nordestinos. Todavia, os Kaxinawá apontaram para AQUINO dois célebres brancos com os quais mantiveram algum tipo de relação. Um deles é Pedro Biló, classificado como “*matador de índios*”. O outro é Felizardo Cerqueira. Este foi tido como um “bom patrão”. Sua marca distintiva frente a outros brancos era a generosidade. Um seringueiro Kaxinawá disse à AQUINO (1977, p. 44): “*Felizardo Cerqueira amansava caboco, dava mercadoria para nós caboco. Agradava o velho e o menino.*”

O relato de Norberto se passa no rio Jordão, num período em que ainda não existiam terras indígenas. O processo de demarcação de suas terras remonta o fim da década de 1970. A história do contato entre os Kaxinawá e os seringueiros nordestinos é violenta e se inicia por volta de 1875. Há espantosos relatos acerca da depopulação indígena. Thaumaturgo de Azevedo, que em 1905 era prefeito do Alto Juruá, menciona

¹⁰⁷ Unidades produtivas do sistema seringal que poderiam congregiar três ou mais estradas de seringa. Ou seja, percursos na floresta onde se encontravam próximas, e, em cadeia as árvores de seringa. Para cada colocação havia em geral um seringueiro responsável pelo corte e produção do látex.

aldeias nos rios Acurau, Alto Tarauacá, Iboiaçu, Muru, Humaitá e Alto rio Envira. Destes rios, na atualidade, eles não mais habitam o Iboiaçu e o Acurau. No entanto, passaram a viver no vizinho rio Jordão.

A história de Norberto, provavelmente é uma das inúmeras que se encontram nos recôncavos das memórias desses índios e de suas teorizações acerca dos contatos com a sociedade nacional.

O elemento para o qual se chama a atenção reside na aparição de “mais um branco” na história Kaxinawá. O marreteiro, branco mencionado, é um personagem marginal na economia do sistema seringal, posto que a venda da borracha pelos seringueiros se fazia exclusivamente para o patrão seringalista, não sendo admitido qualquer tipo de comércio fora dos limites do seringal.

O marreteiro ou regatão era o personagem que expressava a ruptura das regras de dominação do patrão seringalista¹⁰⁸. Era o interlúdio do “corte da seringa, ou seja, trabalho sujeito” (AQUINO, 1977, p. 56) em face de uma autonomia fragilizada e fluidamente ligada à comercialização com este ator. De um ponto de vista Kaxinawá, sua humanidade poderia ser facilmente questionada, visto que o marreteiro vagava indefinidamente em busca de borracha.¹⁰⁹

Tudo se iniciará na visita entre parentes cujo desfecho é um trágico acidente. Disse-me Norberto, que uma criança de aproximadamente 10 anos chegara com seu pai em uma colocação de seringa. De acordo com nosso narrador, tal criança chamava-se *Pedro* e era da família dos *Barbosa*. Hoje, um finado do qual as notícias são escassas, portanto, pouco dele pode-se averiguar. Seu filho, Sálvio, não quis gravar entrevista acerca do falecido pai, tampouco seu neto, Fernando, que se desvencilhando do tema, apenas dizia: “*não é do meu tempo*”. Entretanto, Norberto, responsável direto pelo sucesso das oficinas que participei no rio Jordão, tornou-se um grande amigo que

¹⁰⁸ Não obstante, encarna o pólo oposto, podendo tornar-se algoz dos Kaxinawá. WEBER (2004, p.32) revelou um conflito mortal entre um regatão apelidado “Come Gente” e índios Kaxinawá no rio Humaitá. “Um certo dia ele foi à margem com outros parentes para comprar mercadorias de um marreteiro, apelidado “Come Gente”. Como era costumeiro nos encontros entre índios e caríús, lá eles beberam muita cachaça e logo começaram a brigar. A mulher do marreteiro lhe dizia: “*Mata logo esses caboclo!*” e foi o que ele fez. Morreram nessa confusão dois Kaxinawá(...)”

¹⁰⁹ Vagar indefinidamente é uma característica não humana, comumente encontrada nos seres *yuxĩ*. Ver LAGROU, 2007.

pacientemente traduzia minhas falas àqueles que me ouviam, bem como me apresentava aos seus parentes aldeia após aldeia nesse rio. Ele intermediou o contato com Sálvio, solicitando autorização¹¹⁰ para que revelasse o que estivesse ao alcance de sua memória. Note-se que Sálvio e Norberto são da mesma geração, o primeiro tem 59 anos e o segundo 55, de tal maneira, ambos nem eram nascidos ou estavam em tenra idade.

Seus parentes contavam-lhe que o “Velho Barbosa” havia chegado “lá de baixo”, do rio Tarauacá. Esse rio, hoje banha duas das terras desse povo, a saber: Praia do Carapanã e Seringal Independência, esta última, ao lado do rio Jordão. Conta-se que nascera em um seringal deste rio, chamado Universo. Claro, ele não nasceu “Velho Barbosa”: um dia, foi apenas um menino, e conforme Norberto, um menino criado na ausência de seus pais desde os sete anos, quando foi adotado por um tio paterno¹¹¹.

“Teve um dia, com um tempo que ele foi caçar e aí foi esperar veado... daí ele... Você sabe como é menino, sempre pega espingarda e rifle e aí... assassinou um primo dele, pequeno também. Aí deu confusão e problema. O tio dele resolveu de deixar levar pra baixo, em Tarauacá, na cidade. A família dele [do falecido] estava te querendo matar ele. O tio dele levou ele pra Tarauacá e entregou ele pra um nawá chamado Doutor Leôncio.” (NORBERTO SALES. Entrevista, 2006)

A “criança Pedro” já não estaria mais entre os seus parentes. Seu último contato seria uma longa viagem de descida e despedida, que começara na morte do primo no rio Jordão ao porto da cidade de Tarauacá, que tem o mesmo nome do rio que a banha. Lá, ele seria, como de fato foi, entregue a um *nawa*.

¹¹⁰ Esse é um detalhe difícil de lidar. Observe que Sálvio apesar de me conhecer, saber de minhas intenções na aldeia, jamais se dispôs a tratar desse assunto comigo. Fiz algumas tentativas, ele dizia-me: *“fale com os professores, eles é quem sabe”*. Não posso afirmar se isso refletia algum grau de conflito entre o experiente agente de saúde e os professores; um caminho interessante poderia ser que rememorar a história do pai que é carregada de traumas e violência, mas, também de reencontros e reconfiguração do “tecido” de parentes do rio Jordão, poderia acionar lembranças dolorosas e “trazer” pela memória, o falecido de volta ao centro da aldeia. Ver MCCALLUM, 1996 e LAGROU, 1998a, 2007b)

¹¹¹ Joaquim Mana, professor Kaxinawá na Terra Indígena Praia do Carapanã revelou-me que no falecimento do pai ou da mãe de uma criança seguido da impossibilidade seja do pai ou da mãe criá-los, este seguirá sobre os cuidados dos avós da criança, sejam esses paternos ou maternos; sua explicação levou-me a crer que dependerá de uma negociação entre os pais dos pais da criança na condição de órfão. Contudo, se for impossível que os avós paternos ou maternos assumam a criança, esta deverá, prescritivamente, ser adotada pelo parente mais próximo do ente falecido. Dessa maneira, o irmão ou a irmã da mãe; o irmão ou a irmã do pai serão responsabilizados pelos cuidados educativos e provimento das necessidades dessa criança. Mana, sintetiza a relação dizendo que na ausência dos pais, os cuidados com a criança serão responsabilidades dos parentes mais próximos, nesse caso os tios e tias, tal como *“en nabu”* (meu parente) até *“nukun nabu”* (nossos parentes). O processo de adoção da criança inicia-se na consanguinidade e encerra-se na afinidade, ou seja, segue um curso que vai do pai do pai ao marido ou a esposa do irmão ou da irmã do pai ou da mãe da criança, isto é, o cunhado.

Norberto informou que o “Doutor” ao qual se referiu era seu padrinho¹¹² e que o criou até a idade adulta. Pedro viveu a sua infância e adolescência nessa cidade, convivendo intensamente com os brancos (nawa), inclusive instruindo-se numa escola urbana¹¹³. Norberto supõe que Pedro viveu cerca de 20 anos sob os cuidados do “Doutor”. Quando houve uma eleição na cidade, o “padrinho” indicou o candidato que Pedro deveria votar, este recusou. A negação da ordem revelaria o conflito insolúvel que culminaria com o retorno de Pedro ao rio Jordão, num caminho à montante.

Ao sair da casa do padrinho, Pedro parte em busca de aliados na cidade que pudessem auxiliá-lo no retorno. Teve o acolhimento de um marreteiro. Seu nome era Alexandre que, em tempos de seringais e barracões, era um *marreteiro*. Pedro, que encontrou Alexandre em Tarauacá, revela o episódio e se oferece para com este subir os rios, *marretando*. Alexandre aceita e os dois seguem.

De dentro do grande barco, eles compravam peles de animais e vendiam aos índios objetos que lhes faltassem, tais como utensílios domésticos ou sal.

Alexandre, por sua vez, revelou Norberto, era “*mestiço de peruano*”, entretanto, durante alguns anos havia morado no rio Jordão e possuía um filho, “*um huni kuĩ também*”. Hoje um adulto, esse filho vive na aldeia Boa Esperança e é Agente de Saúde. De Alexandre, não se sabe o atual destino, no entanto, isso parece não ser o mais importante na narrativa de Norberto. Ele não enfatiza o paradeiro dos personagens, mas o fato de que esse encontro proporcionou atos determinantes em contextos de contato: Alexandre e Pedro foram convidados para subir os barrancos do rio Jordão e chegar aos

¹¹² É comum no rio Jordão, brancos serem padrinhos de crianças indígenas. Iglesias (1993) traz essa observação em sua dissertação de mestrado ao descrever inúmeros encontros comerciais entre os índios e os comerciantes locais.

¹¹³ Capistrano de Abreu, em 1941 publica *Rã-txa hu-ni-kui: a língua dos Caxinauás do rio Ibaucú, afluente do rio Murú* (Prefeitura de Tarauacá). Suas informações foram coletadas “longe” da aldeia, e através de dois jovens que há muito não mais viviam na floresta. Suas idades variavam de 20 para o mais velho e 13 anos para o mais jovem. Ambos experimentavam intensamente a vida fora das malocas (aldeias), seja em seringais no Acre (Amazônia) ou em cidades de Estados como o Ceará (Nordeste). Pedro Barbosa constituirá uma trajetória análoga, vivendo por muito tempo distante da floresta, crescendo entre os brancos, mas, assim como os informantes de Capistrano, exercendo um papel determinante na conexão entre a cidade e as aldeias. No caso dos informantes sua conexão apresenta mais potência nos tempos atuais, de escolarização e uso da escrita em língua portuguesa e indígena. No caso de Pedro, a conexão residiu no passado, mas, também se verá em meio a letras, a escritas e ainda cálculos matemáticos. Importa-nos frisar ainda que ambos fazem reverberar nesse texto, o tempo presente de suas ações pretéritas.

pátios das aldeias¹¹⁴. Esse é o convite do *interior* (aldeia kaxinawá) ao exterior (Outros) para compor o *socius Huni Kuĩ*, que se entendido em sua unidade mínima atual, isto é, de terras indígenas e, em cada uma dessas terras um número de aldeias, teríamos uma recomposição do *nukun yuda*¹¹⁵ (*nukũ yura*), ou seja, da própria aldeia.

Com o uso da expressão *recomposição*, busca dizer que isso reordena a socialidade, pois *nukũ yuda*, incide sobre o corpo de parentes ou sobre a aldeia como um corpo. Norberto continua:

“Não sei pra onde ele foi né. Daí que ele trouxe pra cá, convidou pra subir de Tarauacá ate aqui no Jordão. E aí subiu vendendo mercadoria e trocando alguma coisa como galinha, animais, pele, borracha, cernambi, cereais, como feijão, essas coisas. Aí sempre ele vem aqui no Jordão.”

Pedro reinicia o contato com o rio Jordão, sua terra natal por meio do *regatão* mestiço, um “homem misturado” (*huni kuĩ kabia*¹¹⁶) pai de uma “criança misturada”; “meio dois”, no meio; metade peruano e metade *Huni Kuĩ*.

Se o corpo é extensivo, se os *Huni Kuĩ* deixam para trás marcas de suas existências, uma possível interpretação nativa está, portanto, contida na ênfase dada por Norberto ao “pai misturado” de um “filho misturado”, que ganha potência analítica ao refletir o que é ser um *kabia*, ou seja, um filho misturado significa a possibilidade sociológica de receber atributos tanto da metade mais interior quanto da mais exterior, dentro do sistema de parentesco desse povo. Acrescente-se que no caso do “peruano

¹¹⁴ Esse “convite” parece-me ter mais uma acepção simbólica que literal. Ele alude uma etiqueta bem conhecida entre os Kaxinawá que se faz no convite a descer de sua embarcação e subir às aldeias um estrangeiro. Sociologicamente, acredito ser o Katxanawa a manifestação ritual desta disposição em “convidar” o exterior ao interior da aldeia. Diversos Kaxinawólogos tratam direta ou indiretamente deste ritual: DESHAYES & KEIFENHEIM (2003) LAGROU (1991a; 1998b); KENSINGER (1995) MCCALLUM (2001); WEBER; (2004); O relato de Norberto não me pareceu claro neste aspecto. Ele não diz: “subiu a aldeia de seus *shuta-bu* ou subiu as aldeias de seus cunhados”. No entanto, posteriormente será enfático ao dizer que o epílogo da viagem de Pedro é o encontro com os seus pais.

¹¹⁵ Essa mesma tradução foi oferecida à ELS LAGROU (1998a, 2007b) e a mim. Ver LAGROU, 2007, p. 187.

¹¹⁶ Segundo tradução oferecida por Manoel Gomes Kaxinawá, professor indígena da aldeia Colônia 27, *huni kuĩ kabia* denota uma pessoa que “*está no meio do caminho, nem é branco nem é índio*”. Para ele, quando se diz: “*cabocos da Amazônia*”, é o mesmo que dizer: *huni kuĩ kabia*. Ademais, para este caso não se utiliza a expressão cunhada por LAGROU (1998, 2007), *husia bake*, pois ela indica uma paternidade dupla (LAGROU, 2007, p. 224) E mais, de acordo com Manoel Gomes, no contexto de crianças *kabia*, deve-se observar a patrilinearidade. Ou seja, caso a criança seja filho de um homem Kaxinawá, então será um *huni kuĩ bake*, ao passo que se for filho de um homem branco, será *nawan bake*.

mestiço”, a exterioridade era mais radical, pois em princípio ele não era *Huni Kuĩ*, apenas seu filho seria¹¹⁷.

Norberto narra que o pai de criação de Pedro havia subido para o último seringal do rio Jordão, o Revisão. Pedro e Alexandre, à essa altura, já eram companheiros. Ao chegarem ao que hoje é o município de Jordão (antes Vila Jordão), resolveram subir até a cabeceira do rio, onde estava o seu pai adotivo, isto é, seu tio paterno. À montante Pedro reencontra seus parentes, sua família. Eles estavam nos seringais Bom Jardim, Fortaleza, Sorocaba, Transual, Revisão e, justamente, neste último é que Pedro reencontra o pai (de criação)¹¹⁸. Seu nome era Francisco Maia. No reencontro, Francisco Maia teria dito: *“meu filho chegou, você é meu filho, eu briguei contigo e te dei pro nawa, você é nosso parente, você não pode voltar mais para o nawa.”*

Francisco desejava que seu filho se fixasse no rio Jordão. Procedeu de maneira a conseguir-lhe uma mulher esposável. Ela se chamava Amélia. Pedro e Amélia se casaram, um de seus filhos é Sálvio Barbosa, agente de saúde da aldeia Três Fazendas que no período desse episódio chamava-se seringal Fortaleza.

Da aliança e do casamento, Norberto passa aos saberes que Pedro havia conquistado durante sua vida na cidade, bem como indicou a relação entre conhecimento, aprendizagem e parentesco:

quando ele chegou, ele já sabia porque ele estudou alguns tempos [na cidade]. [Ele] sabia contar, ler e escrever. Até que os parentes resolveram de aprender esse ler e escrever com ele. Mas então ele ficou... ele ensinava¹¹⁹ assim à boca da noite, em tempo

¹¹⁷ Ver LAGROU, 2007, p. 224, relatando o caso de uma liderança Kaxinawá do rio Purus, que ao ser um *husia bake*, isto é, ter dupla paternidade, poderia acumular as qualidades das metades de cada um de seus pais, neste caso, *inu* e *dua*.

¹¹⁸ De acordo com João Domingos, professor Kaxinawá no rio Purus, são raros os casos de adoção de crianças nas aldeias. Em princípio, na ausência dos pais uma criança, esta poderá ser criada por seus avós. Os pais de criação ou pais adotivos serão chamados de *aniwa*, independentemente do gênero. Ademais, esse termo é uma referência de uma terceira pessoa para designá-los. De tal modo *aniwa*, expressão que demarcaria a adoção perante a aldeia perde força no interior do núcleo familiar co-residente, pois é utilizado apenas por outros para se referir aos pais adotivos e não a criança adotada.

¹¹⁹ Nem eu, tampouco Norberto Sales investimos em informações que denotassem uma descrição das aulas ministradas por Pedro, no entanto, o horário em que ocorriam, ou seja, “a boquinha da noite”, indica que eram após os afazeres das atividades mistas que desempenhavam nos seringais. AQUINO (1977a, 1982b) informa que os Kaxinawá ao se integrarem como mão de obra na economia do seringal não abandonaram totalmente suas atividades agrícolas. Apesar do risco de incorrer num exercício de uma especulação, acredito que as aulas transcorriam entre as atividades do roçado e do corte de seringa. Observe-se ainda que o corte das seringueiras era feito apenas três dias por semana, posto que a árvore necessita destes intervalos para reconstituir-se minimamente até o corte vindouro.

de chuva, pro seu cunhado, primo, umas dez pessoas, o Joaquim, o Medeiros, o Urbano, o Urbano Sales, o Nicolau Sales, o Pinheiro, o Francisco Pinheiro, o João Peregrino... umas sete pessoas. (Norberto Sales. Entrevista, 2006)

A imprecisão acerca do número de pessoas que estavam aprendendo com Pedro, pouco ou nada importa, mas o fato de que os conhecimentos adquiridos na cidade estavam a ser compartilhados com os seus mais próximos parentes afins. O primo e o cunhado são os primeiros a serem listados por Norberto.

Se a questão do parentesco parecer-lhes ainda subsumida a perspectiva que se estabelece ao pensar o corpo segundo a noção de PERÉZ-GIL, (2003, p.42) que em língua hãtxa kuĩ é *Yura* (ou *yuda*), veremos que sua importância não é meramente fisiológica e, como se explicita: “O corpo constitui, assim, o ponto de articulação entre a ética e a identidade, entre a individualidade e a coletividade.” A este contexto, some-se a perspectiva de ELS LAGROU (1998 e 2007) quando aborda a expressão *nukun yuda* (*nukũ yura*) e *ẽ nabu*. Em 1998, LAGROU sustentará que *nukũ yuda* (*yura*) é a mais inclusiva auto-definição do vocabulário *Huni Kuĩ*, “que significa, uma pessoa que pertence ao nosso mesmo corpo: um corpo que é produzido coletivamente por pessoas que vivem na mesma aldeia e que compartilham a mesma comida” (LAGROU, 1998 p. 24). Nove anos mais tarde, em 2007 ela fará uma pequena, mas importante atualização que consiste em reduzir a ênfase da expressão *nukun yuda* (nosso mesmo corpo) em direção a outra, *en nabu* (meu parente) que é tomada como uma expressão restritiva que separa os outros povos pano, do ponto de vista da produção do corpo. Corpos propriamente *Huni Kuĩ* são produzidos de maneira idêntica e não semelhante. A identidade se referirá à consubstancialidade atingida pelo “compartilhar de vida, comida e do contato corporal (LAGROU, 2007, p. 187).

Se o *dever* indígena é incontestável e marca a identidade, ele configura um complexo que aciona um dispositivo duplo de “acostumar”, implicado, no (re)fazer do corpo, *yuda wa*¹²⁰ que se multiplica em permanente transformação e mudança. O *Outro* parece ser o objetivo final, porém, seu alcance significa que este já não mais será a

¹²⁰ “O processo de tornar-se outro é complexo e é quase sempre reversível. Alguém deixa de ser um “verdadeiro” Kaxinawá por não residir mais em uma aldeia, por viver muito tempo em diferentes lugares, o que resulta em adquirir um corpo diferente e, através desta diferença no corpo, ter diferentes sentimentos, pensamentos, valores e memórias. Portanto, ser propriamente humano, no sentido Kaxinawá, significa viver em comunidade com parentes próximos” (LAGROU, 2007, p. 167)

alteridade, ao contrário, será a própria identidade, mas não em termos absolutos. Não me parece que os *Huni Kuĩ* desejem ser *nawa* (estrangeiros, brancos), entretanto, buscam familiarizar as alteridades que lhes circundam.

Os questionamentos arrolados se revestiram de significado na medida em que perguntei à Norberto se haveria a possibilidade de um *Huni Kuĩ* se tornar um *nawa*. Nossa cena se compõe pela aldeia, pelos parentes vivendo juntos e se comunicando em língua indígena.

“Pode deixar de ser huni kuĩ e também tem muitas pessoas que quando saem da família querem ser nawá, não querem mais falar com os amigos, com os parentes. Ele vai falando nawá, só com o nawá mesmo. O meu próprio pai ele é metido a mestiço, mas nunca falou o português, [ou seja] na língua do nawá com o parente. Ele não tinha jeito de nawá. Tem parente que tem vergonha de falar com o parente no meio do nawá. E tem parente que fica com jeito de nawá.” (NORBERTO SALES. Entrevista, 2006)

Contudo, o que seria esse “*ficar com jeito de nawa*”? Norberto estaria tratando das “afecções” de VIVEIROS DE CASTRO (1996a, 2002b); da “comensalidade”, do “compartilhar” e da “vida ao redor do parentesco” de ELS LAGROU (1998, 2007) ou da “ética” e da “identidade” de PERÉZ-GIL (2003)? De todas essas questões concomitantemente, pois será *Huni Kuĩ* aquele que:

“pensa o bem. A pessoa que não é má é uma pessoa daquelas que pensa bem com a família. Quando encontra parente tem pensamento, tem vontade de morar junto com o parente. Quando sai da aldeia vai pra algum canto, mas sempre ele volta, mas tem muitas pessoas que sai da aldeia e esquece dos parentes, vive como o nawá mesmo. O importante é só nawá, tudo é nawa.” (NORBERTO SALES. Entrevista, 2006)

Ao conectar o argumento de PERÉZ-GIL (2003), LAGROU (1998, 2007), de Francisco Maia e de Norberto veremos que, se a tristeza é decorrente da saudade e, esta em demasia adoece a pessoa; por outro lado, se animação¹²¹ é uma disposição e ao mesmo tempo um atributo determinante, logo a ameaça mais temível para um *Huni Kuĩ* poderá ser o distanciamento do eixo de relações que o fazem entre ele e seus parentes “*um igual*”. O receio antropológico é a perda de identidade, o temor indígena é a saudade e o adoecimento que dela decorre.

¹²¹ Ver Iglesias, 1993; Lagrou 1998a, 2007b; Weber, 2004a, 2006b.

Deixar de ser *Huni Kuĩ* não é aculturar-se. Conforme aponta este relato, é afastar-se dos parentes. Partir em definitivo é análogo a *morrer*, pois, as lembranças, ano após ano se desfarão e ambas são ditas, em língua Kaxinawá¹²² por *debua*. Ambas resultam no não compartilhar a vida¹²³.

Norberto finaliza empreendendo o seguinte argumento acerca do retorno de Pedro e dos conhecimentos trazidos com ele da cidade:

Ele estava há muito tempo no nawá, mas o conhecimento dele era muito importante e quando ele encontrou os parentes já estava querendo morar com os parentes. E os parentes têm vontade de voltar. Ele voltou a ser Huni Kuĩ, começou a falar a língua dele, ele não esqueceu (...) Agora, tem muitas pessoas que esquece. (Norberto Sales. Entrevista, 2006)

Lembrar dos parentes, compartilhar alimentos, remédios, cheiros ou o “jeito”, assim como falar na língua, compõe os laços que formam o parentesco. Isso não é novo, nem é invenção minha. Todavia, em 2009, Norberto, lembra-se de um detalhe fundamental e explica-me de maneira definitiva em qual rede de parentes, Pedro havia retornado ao rio Jordão. Ele é reinserido na rede parentes casando-se com a irmã de Sueiro Sales. Este é pai adotivo de Norberto Sales que, por sua vez tornou-se cunhado do filho de Pedro, Sálvio, que se casou com uma das irmãs de Norberto. Sálvio é pai de um dos mais jovens professores do rio Jordão, Fernando Barbosa.

De tal modo, a rede de aliança na qual Pedro é inserido é justamente com o finado Sueiro Sales, a mais prestigiosa liderança do rio Jordão e responsável direito, juntamente com Terri Aquino, pela demarcação de terras. Observe-se que, tanto Pedro quanto Terri, receberam mulheres-parentes-próximas de Sueiro Sales para se casar. Isso implica diretamente no tipo de conhecimento que ambos detinham. Pedro, o “das primeiras letras”, e Terri Aquino o da demarcação de terras indígenas.

Ao passo que Sueiro cedeu mulheres em troca de saberes, por meio do intercuro íntimo, concebeu a possibilidade da inclusão definitiva, ou ao menos duradoura de

¹²² Informações coletadas junto a José Benedito Ferreira, professor indígena da Terra Indígena Praia do Carapanã (Tarauacá-AC).

¹²³ Pérez-Gil demonstra-nos algo análogo para o caso de uma mulher do povo Yawanawa, de língua pano, assim como os Kaxinawá. “Uma mulher yawanawa explicava que tinha colocado o nome de seu irmão em seu filho¹³, apesar daquele continuar vivo, porque fazia anos que tinha ido morar na cidade, e como já não compartilhava mais a vida com eles, era como se tivesse morrido”. (PERÉZ GIL, 2003, p. 40)

pessoas e seus conhecimentos *incorporados* em sua aldeia. Tanto as identidades, quanto o conjunto de afecções de Pedro e Terri são reconstituídos nos avatares dos percursos que levam os humanos a se tornarem propriamente Huni Kuĩ. De tal modo, a história que se encerrou trouxe consigo o campo de duas relações fundamentais, a saber: os casamentos e a transmissão de conhecimentos, ambas basilares que se reverberam na troca como condição inaugural da convivialidade em aldeias Kaxinawá. Sueiro os coloca num circuito de socialidade onde os registros são: o cuidado, a demanda e os conhecimentos ocidentais¹²⁴.

O relato de Norberto Sales estabeleceu proximidades e distanciamentos com a escola indígena, propondo “configurações alternativas¹²⁵”. Nele não há índices, nem ícones de aculturação ou interculturalidade. Norberto não sugere a si e seus parentes como “reservatórios de pura autenticidade”, tampouco este pesquisador o faz. Aqui existiu a ausência¹²⁶ da escola como condição para elaboração de contextos exteriores e transversais à familiarização de conhecimentos dos brancos e reincorporação de parentes nas aldeias.

Nesta sessão buscou-se uma interpretação da escola anterior a sua própria criação, e não seus antecedentes históricos, do tipo: “aconteceu, poderia não ter acontecido”, ou como uma “causalidade retrospectiva”. O que se tornou claro é que se o advento da escola se deu no contexto da criação de cooperativas, a “luta pela escrita” não, pois, a história contada por Norberto nos levou a compreender que antes da escola, os Kaxinawá já desejavam este conhecimento ocidental.

¹²⁴ Ver MCCALLUM, 1996, p. 55

¹²⁵ Ver CALAVIA SÁEZ, 2008, p. 142-145.

¹²⁶ Ver CALAVIA SÁEZ, 1999. Ele nos traz uma análise do ritual entre os Yaminawa, povo de língua pano, que assim como os Kaxinawá, tem parte de sua população habitando terras indígenas acreanas. Sua análise centra-se na concepção de que o ritual precede a “existência” de um rito em si, ao menos em termos “tradicionalistas”, nos quais os indígenas são “reservatórios de pura autenticidade”. O que nos serve é que em termos de escolarização, os índios também não são “reservatórios de pura interculturalidade.”

5. Um pra lá, outro pra cá... Uma celeuma e uma pergunta, ou os Kaxinawá diante do indigenismo?

As sessões “*Uma nota acerca da distinção entre Assessorias Pedagógicas e oficinas dos professores*”; “*Antropólogos fazem campo, indigenistas fazem acompanhamento*” e; “*Exagero indigenista ou a contra-mensagem da língua portuguesa?*” aproximaram o leitor dos contextos em que indígenas no Acre são instruídos em programas de formação de professores.

Os últimos dez anos congregaram no seio da coordenação de educação escolar indígena, marcas que levaram três décadas para se constituir a partir dos movimentos sociais. Podemos elencar três características fundamentais¹²⁷, todavia, nossa questão não reside em avaliar a dimensão do que levou trinta ou dez anos para ser constituído. Não se adjudica maior ou menor legitimidade a qualquer prática, seja a oficial ou a não governamental. No entanto, deve-se ao menos anunciá-las. Talvez, cada uma das características abaixo citadas mereçam posteriores estudos.

Até 1999, no Acre, as escolas indígenas eram marcadas como “escolas alternativas” (ou da floresta) que, em face deste adjetivo, se opunham às escolas oficiais. Com o advento, nesse mesmo ano, do Governo da Floresta, todas passariam a ser oficiais, pois integrariam as redes, sejam municipais ou estadual de ensino, constariam em seus censos escolares e teriam professores, bem como financiamentos realizados por tais entes de cada uma dessas redes.

Da pluralidade indígena presente em território acreano, tendia-se, indubitavelmente, ao menos até a década de 1980, à consolidação de práticas em todos os níveis, que corroborariam e alimentariam a homogeneização e a hegemonia da cultura e língua acreanas (nacionais) face aos indígenas. Nesta época, inúmeros são os relatos de constrangimentos sofridos por indígenas nos órgãos públicos do interior do Acre, onde localizam-se terras indígenas. Todavia, são nesses mesmos anos 80, em contraste do acirramento com os brancos, tema tratado por AQUINO (1977, 1982) que se afirmam os movimentos indígenas e de ONGS em favor dos índios no país. No Acre ocorre processo idêntico, visto que durante esta década a CPI-AC firma convênios com

¹²⁷ Para uma cronologia da educação escolar indígena no Brasil ver: Marina KAHN & Bruna FRANCHETTO (1994)

o poder público e entidades internacionais, realizando sete cursos de formação em menos de dez anos. Ademais, em 1988, a promulgação a Constituição Brasileira permitiu aos índios direitos políticos e culturais nunca antes vistos¹²⁸.

Em termos globais, os anos de 1980 e a década posterior marcam o acirramento de duas vertentes de escolas. Uma delas é dita oficial e reproduz uma lógica homogeneizante e outra da sociedade civil, que assessora, apóia e defende os projetos indígenas na escola. No primeiro pólo estariam as Secretarias Municipais e a Estadual de Educação, no segundo os movimentos da sociedade civil.

Deve-se reconhecer que na passagem das décadas de 1980 a 1990, o Acre não possuía uma política indigenista, no estilo “pró-índio”, tampouco, indícios para elaboração de uma. As políticas indigenistas não eram sequer pensadas no interior dos Estados, ao menos, não em termos afirmativos das identidades étnicas. Em âmbito nacional, ONGs e universidades aventavam quatro grandes princípios: 1) a vinculação e reconhecimento das escolas indígenas no Sistema Nacional de Educação; 2) o uso das línguas maternas e incorporação dos processos próprios de aprendizagem como base de implantação da escola formal; 3) o desenvolvimento de programas, currículos e materiais didáticos específicos e diferenciados para as escolas indígenas; 4) preparação de recursos humanos especializados para a formação de professores indígenas. Destes, o ponto 01 gera certa discordância no interior da CPI-AC. Ao passo que MONTE (2008) critica a inserção das escolas indígenas nas redes municipais e estadual de ensino, antecipando com isto, o fim de sua autonomia, Vera Olinda, sua contemporânea nesta ONG, em entrevista concedida no ano de 2009 revela que, afinal, inserir as escolas nas redes de ensino do estado e dos municípios era um dos principais objetivos. O fato é que, a despeito de qualquer divergência, as escolas foram inseridas nestas redes de ensino. O que se deve destacar é que tal vinculação não era um tema pacífico no interior

¹²⁸ “Além do reconhecimento do direito dos índios de manterem sua identidade cultural, a Constituição de 1988 garante a eles, no artigo 210, o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, cabendo ao Estado proteger as manifestações das culturas indígenas. Esses dispositivos abriram a possibilidade para que a escola indígena se constitua num *instrumento de valorização* das línguas, dos saberes e das tradições indígenas, deixando de se restringir a um *instrumento de imposição* dos valores culturais da sociedade envolvente. Nesse processo, a cultura indígena, devidamente valorizada, deve ser a base para o conhecimento dos valores e das normas de outras culturas. A escola indígena poderá, então, desempenhar um importante e necessário papel no processo de autodeterminação desses povos.” (AS LEIS E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: PROGRAMA PARÂMETROS EM AÇÃO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA. 2001, p. 14)

desta ONG, nem no Estado, cujos questionamentos são constantes e versam sobre como enquadrar escolas que têm normas e ordenamentos jurídicos próprios¹²⁹ no sistema de ensino. Quanto aos aspectos 02 e 03 não há qualquer disputa, pois uso das línguas maternas, bem como a criação de programas e materiais didáticos apropriados é intento de qualquer programa coerente de educação escolar indígena. Quanto ao item número 04, este chega apenas tardiamente a técnicos governamentais no Acre, pois cursos de formação para o atendimento escolar de populações indígenas, ocorrem somente no ano de 2002, através de parceria com o Ministério da Educação (MEC).

Outra marca indelével da década de 1990 é a transferência de responsabilidades acerca da educação escolar indígena, que sai da FUNAI e passa para o MEC, o qual posteriormente delega a Estados e Municípios, que prioritariamente atuavam em parceria.

No fim dos anos 1990, e já com um forte arcabouço legal, que garantiria às escolas indígenas autonomia, especialmente no que tange às proposições curriculares, entra em cena, não apenas como um dos financiadores de projetos para CPI-AC, mas como um novo ator que desenvolveria ações indigenistas nas aldeias, o Governo da Floresta.

Eis que uma celeuma se instala, criando uma polarização entre aqueles que “não” detinham o conhecimento e aqueles que “detinham”. De um lado, os indigenistas heróicos, desde Terri Aquino, um dos fundadores da CPI-AC, até a gabaritada experiência de seus consultores oriundos, especialmente de universidades do Centro Sul do país¹³⁰, de outro, técnicos do governo que eram inexperientes, sem conhecimento adequado e, fundamentalmente, não detinham apoio do movimento indígena. A Coordenação de Educação Escolar Indígena nasce com tal estigma.

Aqui não se intenta resolver ou explorar os motivos dos conflitos. Sua alusão apenas serviu-nos para apontar uma tensão, hoje apaziguada entre os dois principais

¹²⁹ Ver RESOLUÇÃO 003, 1999/CNE.

¹³⁰ Já na década d 1990, “os cursos da CPI já contavam com uma ampla equipe de “consultores” de diversas áreas de conhecimento, em sua maioria provenientes de universidades do sudeste do país. Disciplinas tais como história, geografia e mesmo matemática passaram a ser abordadas de forma a tentar conciliá-las com os “etno-conhecimentos” das populações indígenas, das quais os professores eram tidos como legítimos porta-vozes.” (WEBER, 2004, p. 68)

artífices indigenistas do Acre. A contradição deste conflito reside no fato da C.E.E.I. ter seguido os mesmos passos da CPI-AC diante dos índios. Em outras palavras apoiou-se nos preceitos de: (a) interculturalidade; (b) bilingüismo e (c) autonomia das comunidades nas decisões acerca de seus projetos escolares. Estas foram as três características com as quais a C.E.E.I. inicia suas atividades.

A pergunta que se responderá ao término desta dissertação não se detém a distinguir a atuação de uma entidade da outra. Isto é algo menor. O que importa, é investigar como os Kaxinawá atuaram frente ao indigenismo praticado no Acre? Para tal, Benedito nos fornecerá elementos.

6. Da remenda de Itsairu ao cansaço de Bené Kaxinawá

O curso de formação em magistério indígena coordenado pela SEE-AC compunha-se dois momentos distintos e, por assim dizer, complementares às atividades de docência posteriormente desempenhadas pelos professores. Num formato inspirado pela CPI-AC, eram duas etapas, assim divididas: (a) agrupamento do universo de professores indígenas das três famílias lingüísticas existentes no Acre, a saber: pano¹³¹, arawa e aruak; Tal agrupamento se justificava pela possibilidade de intercâmbio e troca de conhecimentos entre os professores de diversos povos indígenas, mas que compartilhavam entre si um quadro histórico marcado pelo contato com o sistema seringal, desde há um século e meio, bem como as próprias relações que desenvolviam a margem desta história ocidental, cujos nordestinos são os principais artífices. (b) desenvolvimento em terra indígena, preferencialmente escola por escola, de um conjunto de atividades que visasse à assistência do professor no exercício de sua docência.

Anteriormente, a fase de assistência ao professor era nomeada pela C.E.E.I. como acompanhamento pedagógico. Hoje, a nomenclatura utilizada é ‘assessoria’, a mesma da CPI-AC, no entanto realiza-se em regra no formato de *oficinas nas aldeias*. De tal modo, o curso de formação agregaria indígenas das três famílias lingüísticas

¹³¹ Há predominância maciça dos pano, compondo na atualidade 11 dos 14 povos dos professores indígenas atendidos pela Secretaria de Educação.

existentes no Acre, enquanto as oficinas integrariam os índios de um mesmo povo numa aldeia em uma terra indígena previamente escolhida entre os professores indígenas, com a participação da C.E.E.I.

Versarei não sobre os momentos em que eram reunidos num mesmo curso, numa mesma sala de aula, professores indígenas de todos os povos do Acre. Isto se justifica, pois este não foi o cenário no qual se compôs a idéia de “*educação escolar huni kuĩ*”. Ao que parece, um contexto “tão” multicultural acaba por obliterar as emergências de identidades étnicas, favorecendo uma indianidade, digamos, universal, do gênero: “*todos nós somos parentes*” ou “*todos nós somos indígenas*”. O centro do que se debaterá são oficinas pedagógicas que ocorrem entre os anos de 2004 a 2007. Estas serão observadas, tanto do ponto de vista daquilo que ocorria nos contextos escolares, quanto do que transcorria para além dos exercícios programáticos de formação. Não obstante, destacarei a inclusão de indígenas nos quadros técnicos da Secretaria de Educação na condição de indigenistas.

O que seguirá ocorre em 2004, na oficina Trocando de Idéia no rio Jordão; em 2005 e 2006, durante o ciclo de *Nixpu Pima*¹³². Ainda em 2006 a Oficina *Narã Maniã* (todo mundo junto) e, por fim, em 2006 e 2007 durante o ciclo de oficinas *Yurã Xinã Pewakĩ*¹³³. A descrição dos eventos não obedecerá a uma ordem cronológica. Ela

¹³² A tradução mais corrente entre os Kaxinawá é: “nosso batismo”. ELS LAGROU (2007, p. 503) argumenta: “o ritual se torna uma síntese eloqüente da ontologia Kaxinawá, pois é a recriação do cosmos Kaxinawá por meio da nomeação ritual, nos cantos, dos artefatos, plantas e animais” Anos antes, em 1998, a mesma autora disse que: é a fixação ritual do nome da criança, seguido pelo banho, o iniciante, com a nova identidade criada a partir da intervenção ritual, é reintroduzido na vida cotidiana. Batiza-se uma criança, explica Edivaldo, porque ele já tem seus próprios pensamentos. (LAGROU, 1998, p 264). É no sentido da assunção dos próprios pensamentos e ideias, no estabelecimento de relações mais complexas que o ritual emprestou seu nome à oficina.

¹³³ Adotei a perspectiva dos Kaxinawá apresentada por ELS LAGROU (1998, 2007), advindas de KENSINGER (1995) onde o “corpo sabe”. Cabe-nos uma proposição metodológica. Se é possível considerar que grande parte da etnografia é intuitiva, mas, que existem exercícios fundamentais dos quais os etnógrafos não podem escusar-se (VIVEIROS DE CASTRO, 1992), um deles, é questionar se o que “nós” compreendemos acerca de um dado conceito é o que “eles” compreendem deste mesmo conceito. Em outras palavras, o que é corpo para “nós”, reverberaria na proposição de corpo para “eles”? De tal modo, se “nós” e “eles” concebemos os corpos em sua natureza morfológica e fisiológica, há distinções entre a nossa compreensão e a deles (GOW, 1999). Adotemos a acepção de VIVEIROS DE CASTRO (1996, p. 128), cujo corpo ameríndio é “um feixe de afecções e capacidades, e que é a origem das perspectivas...”, ou seja, do “ver como” (*idem*, p. 117). Assim procurei junto a Norberto Sales Kaxinawá, um dos mais experientes professores indígenas do Acre, um título para oficina que conferisse uma possibilidade de reflexão nativa sobre o conhecimento. A tradução a que chegamos foi: Uma pessoa/corpo que pensa firmemente (*Yurã Xinã Pewakĩ*).

resultará do tipo de conexões etnográficas que permitirão maior inteligibilidade ao leitor.

Até o ano de 2004, a C.E.E.I. não havia realizado qualquer tipo de oficina em aldeias, apenas acompanhamentos pedagógicos individuais aos professores. Naquele período, as atividades restringiam-se aos cursos de formação em Plácido de Castro-AC, onde os professores eram reunidos e a tais acompanhamentos. Neste ano, ocorreu a primeira oficina, que posteriormente se tornaria sua principal metodologia de trabalho.

Como aludido anteriormente, reuniu-se de maneira inédita, pela primeira vez, professores *huni kuĩ* das Terras Indígenas Kaxinawá do Seringal Independência (alto rio Tarauacá), Baixo e Alto rio Jordão (rio Jordão); estas três terras indígenas são vizinhas e suas redes de parentesco são mútuas. Participaram professores, agentes de saúde, agentes agro-florestais, anciãos, alunos e mulheres artesãs. Afirmavam os professores em relatos animados: *“é a primeira vez que juntamos todas as três terras. Estamos muito animados”*.

Regras e etiquetas de uma aldeia Kaxinawá, aos pouco fui aprendendo. Com paciência eles me ensinavam. *“Diga assim... isso aqui... ofereça assim... ele é teu cunhado, você pode prosar com ele”*. De todas as maneiras possíveis, esses *Huni Kuĩ* do rio Jordão educavam-me.

Os Kaxinawá parecem preocupar-se em informar constante e repetidamente ao indigenista o que ele está vendo. Era comum que ao término de cada dia de trabalho sentássemos à beira da escada da escola, cheirássemos rapé e conversássemos sobre as histórias de como ocorreram as demarcações das terras indígenas no rio Jordão. Noutros momentos, em passeios, a cada arbusto, folha ou planta que possuísse uma propriedade curativa, eles faziam questão de informar. Diziam: *“Cheira aí txai, coloca no nariz pra você ver!”*

Durante boa parte desta oficina dormimos, eu e os parentes de outras aldeias, em uma espécie de casa coletiva para visitantes. Atávamos nossas redes e conversávamos sobre o que havia transcorrido no dia que se encerrava. O que importava é que esta capacidade Kaxinawá de orientar desdobrava-se na prática que a C.E.E.I. estava compondo.

Esta oficina foi realizada em uma escola. Lembro-me que todos sentavam em círculo e antes do início de cada manhã de trabalho, uma música era cantada. Elas variavam, em alguns dias poderiam ser de um Katxanawa¹³⁴, ou um *pakari*¹³⁵ de contextos de batismo; muitos entoaram cantos de saudade. A mim era solicitado que cantasse um forró! Dos cantos, importa-nos reter a estrutura em que eram traduzidos. Explicavam os professores que se cantava para chamar a força. “*Que força?*”, eu perguntava. Eles respondiam: “*a força para aprendermos*”. De tal forma um papagaio era evocado pela sua capacidade de reproduzir sons, tal como um pássaro chamado japinim, considerado pelos Kaxinawá um animal muito inteligente, capaz de se comunicar em várias línguas de outros pássaros. Japinim em *hãtxa kuĩ* se diz *txana*, que além de ser um pássaro é também um homem de grande arcabouço musical e de arte plumária. O *Txana* é um *huni unaya*¹³⁶, é um homem que tem nele conhecimentos necessários e adequados acerca de ritos e cantos, capazes de iniciar outros jovens. No ano de 2009, um professor do rio Purus, associou o exercício das atividades de docente a agência do *txana*, ou seja, capaz do domínio de várias línguas e com alto grau de aprendizagem. Dizem os Kaxinawá, sobre os aprendizes mais atentos: “*ele é txana mesmo. Já está até falando*”

Em virtude de ter sido esta a primeira vez em que eu estava em uma aldeia assessorando o desenvolvimento de uma oficina, perguntava-me quão produtora seriam as atividades, e que tipo de avaliação fariam os índios sobre o trabalho da Secretaria. Todavia, as dúvidas que aparentemente recaíam exclusivamente sobre as angústias de um neófito, diriam muito mais. As respostas incidiriam exatamente sobre o que diferiria atuação da Coordenação de Educação Escolar Indígena em contexto de “Governo da Floresta”, petista, progressista, e que se dizia o divisor de águas, existindo um Acre antes e um depois do *Governo da Floresta*. Não obstante, banhava-se da disposição propalada em dialogar franca e abertamente com os indígenas e seringueiros.

¹³⁴ Ritual que busca ‘animar’ os espíritos dos legumes afim de que se tenha uma farta colheita. Ademais esse ritual celebra a presença da afinidade na aldeia, bem como é expressa a confecção dos lastros políticos entre diferentes aldeias de uma mesma terra indígena. Há interpretações deste ritual em LAGROU (1991); KENSINGER (1995); MCAALUM (2001); DESHAYES & KEIFENHEIM (2003)

¹³⁵ A tradução que me ofereceram foi: “é como uma reza.”

¹³⁶ Ver DESHAYES & KEIFENHEIM (2003)

Vencidas praticamente todas as atividades da oficina, chegou-se ao último dia de trabalho, quando foi realizada uma avaliação. Lembro-me que era o mês de maio. Uma friagem fortíssima nos alcançara. Como se diz, “*emendou uma semana com a outra*”. E durante um mês os ventos da madrugada eram cortantes! Nem as fibras da coberta, tampouco o mosquiteiro aplacavam o vento em cima daquele *tapiri*¹³⁷ no alto de um barranco de frente ao rio Jordão, cujas águas já eram transparentes, pois o período da chuva já havia se ido.

Com frio, mas muitíssimo acolhido pelos Kaxinawá, partimos para a avaliação. Eis que dentre comentários abonadores acerca das atividades realizadas, um nos impressionara pela surpresa causada à própria audiência de parentes. Um dos professores, Chagas Marcelino, disse em tom de adjudicação: “*ele trabalha igual o pessoal da CPI. Não muda, é assim mesmo. Queremos que o pessoal da Secretaria continue contigo*” (Oficina Trocando de Idéia, 2004). Esta passagem, pouco ou nada revela sobre a atividade do técnico indigenista, no entanto, desvela a atividade do indigenismo, cujo sujeito, na terceira pessoa de “*ele trabalha*”, apenas reveste-se de relevância ao ser alinhado às impessoalidades das instituições Comissão Pró-Índio do Acre e a Secretaria de Educação.

Fato é que a esta altura, ano de 2004, ambas as instituições assemelhavam-se metodologicamente ao ponto de serem, pelos índios, ditas “iguais”. Isto significa afirmar analogia em aparência e estrutura! Há uma justa explicação para esta análise indígena. De acordo com Maria do Socorro de Oliveira, atual gestora da C.E.E.I., antes das oficinas, “*éramos iguais na metodologia, mesmo procurando não pegar um modelo de índio e aplicar a todos. Nos assemelhávamos à CPI, porque pegamos o modelo da CPI*” (MARIA DO SOCORRO DE OLIVEIRA. Entrevista. 2010). O “*modelo*”¹³⁸ ao qual se refere Maria do Socorro se apóia na breve descrição oferecida anteriormente. Adiante, perceberemos como os Kaxinawá se apropriaram dele.

¹³⁷ Casa feita em madeira roliça, assoalhada com paxiúba, coberta de palha. No Acre, ela é comumente chamada de “casa do seringueiro”

¹³⁸ CAVALCANTE DA CUNHA (2009), em sua dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, no núcleo de Linguagem e Identidade da Universidade Federal do Acre, dá outro tratamento às semelhanças entre CEEI e CPI-AC. Para este autor, ambas não se diferenciam em última instância, pois praticam e viabilizam uma educação escolar indigenista, não indígena.

Não obstante, uma das principais atividades daquela oficina, chamou-se “Papéis e Saberes”, que se consistiu em agrupar conhecimentos escolarizáveis e não escolarizáveis e procedeu a uma separação, cujo fulcro residiria em debater *o que* ou *que pessoas* seriam responsáveis pela transmissão de cada “*espécie*” de conhecimento. Neste sentido, criaram-se vetores e espaços distintos de ação na transmissão de saberes. Um destes seria a escola e outro, a família.

6.1. O céu remendado na poesia e na figura

Estava em 2005. Era a terceira visita de um técnico em educação escolar indígena da C.E.E.I. realizada ao rio Jordão e Alto Tarauacá. Dois anos antes, em 2003, Maria do Socorro de Oliveira, já havia pousado nas aldeias desses rios. No entanto, a metodologia de trabalho que utilizara consistia na assessoria pedagógica individual ao professor.

Eis que em minha segunda visita nestas paragens, se deu em virtude de um ciclo de oficinas que se inauguraria na aldeia Bela Vista, chamando-se *Nixpu Pima*. O centro da oficina se constituiria a partir de um poema escrito por Norberto Sales, professor *Huni Kuĩ* do rio Jordão, no ano de 1997:

“Eu pensava que a terra remendava com o céu”

No meu pensamento de antigamente,

quando eu era menino,

o mundo, eu pensava,

que era que nem uma tocaia.

A terra remendava com o céu (...)

Um dia, eu vi um branco chegando na nossa casa, falando diferente. Mas eu pensava que quando eu fosse à casa dele, ele ia falar em Kaxinawá. Um dia, eu fui viajar com meu pai, para ver onde estava a terra remendada com o céu. Nós íamos descendo o rio e quando passaram alguns dias perguntei ao meu pai onde estava a terra remendada com o céu. Meu pai me disse que não estava remendada a terra com o céu. Que o mundo é muito grande e não tem fim...

(ANTOLOGIA DA FLORESTA, 1997, p. 16 - 17)

Suas palavras, sem dúvida, formam uma bela paisagem. Paisagem esta, que como poderia se esperar de um poema é um intenso ato de imaginar. Um mundo cujo céu surge unido à terra. Essa é a floresta, especialmente em noites de lua clara, quando ao se fixar o horizonte, tem-se nítido o toque do céu na terra. O azul do céu deita-se leitosamente na copa das árvores. Quando ele as alcança, remendam-se, emendam-se, configura-se a noção de continuidade e não separação. É um paraíso azul e não um inferno verde!

Entretanto, na escola e em viagens com seu pai à Vila Jordão (atual município de Jordão), Norberto aprendeu que não era assim. Como nós, ele “teve que compreender”: a terra é redonda e está suspensa na galáxia, tais quais outros astros e planetas do Sistema Solar. Em seu poema escreveu: “eu pensava”. Seu pensar é, dessa forma, conjugado no passado. Ele aponta para um modo de compreender que não mais integraria seus olhares, a não ser talvez, na *Antologia da Floresta*.

Em 2007, mais uma vez encontrei-me com Norberto, e solicitei que comentasse seu poema. Sorridente, ele diz: “*Eu tava indo pra Vila Jordão com o meu pai deixar borracha. Eu era criança e você sabe como é que é criança, depois estudei e vi.*”

Uma nota acerca do título da Obra em que foi publicado o seu texto merece destaque. Antologia, nada mais é que um lugar simbólico de poetas. De minha parte, acredito no talento do escritor Norberto, mas, ressalve-se, o conhecimento que detinha, ou seu “pensamento no passado”, ao ser tratado como antologia, não lhe reserva nem lugar junto à ontologia, nem a um conhecimento que não seja tomado como simbólico, de tal modo, apenas representativo de, mas não algo em si. Parece funcionar como uma representação da percepção, mas por que não ser esta uma percepção merecedora de concretude? Esta pergunta será alinhavada à conclusão da sessão “*Entre formas, miçangas e escolas*” deste mesmo capítulo.

Retomando, no ano de 2005, na oficina *Nixpu Pima*, a C.E.E.I. pensava ser a “remenda entre o céu e a terra”, a metáfora chave para superar dicotomias entre conhecimentos apreendidos em comunidade e aqueles aprendidos em contexto escolar. Em outras palavras, agiu-se segundo uma lógica simplificadora, na qual bastaria o

acréscimo do *adjetivo* indígena à expressão “educação escolar”, do que resultaria a escola na aldeia¹³⁹.

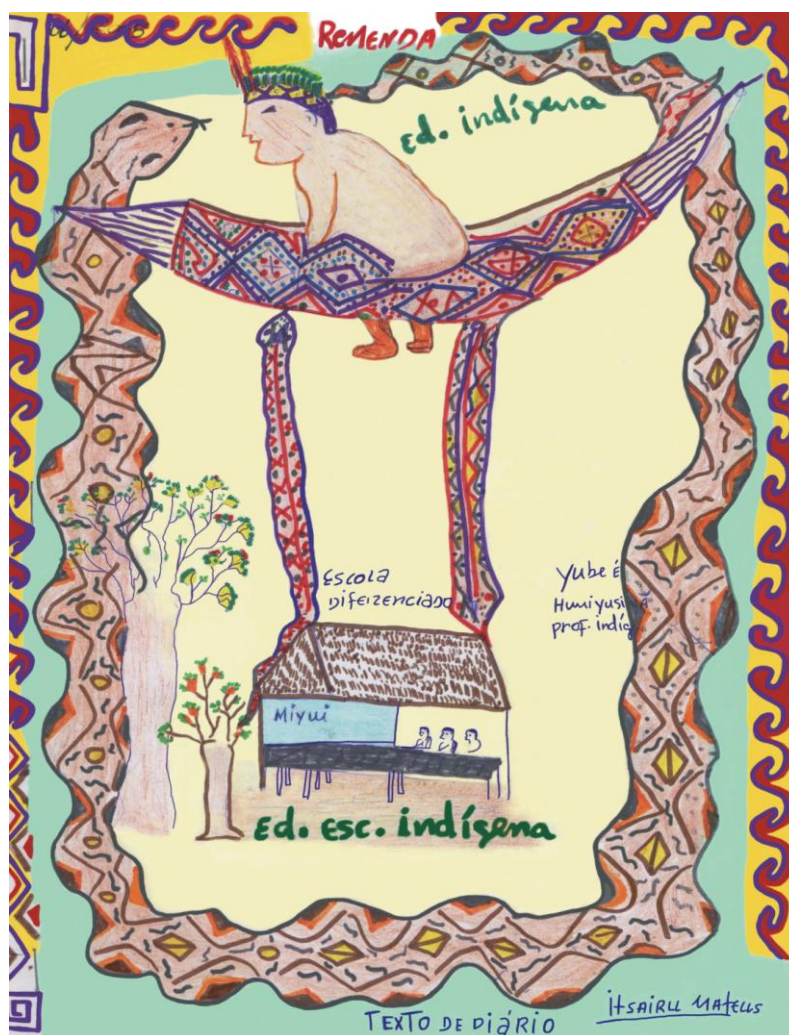
Embora partindo de um texto indígena, àquela altura, o pressuposto da C.E.E.I. soava equivocado, pois ao remendar se sugere a existência de algum tipo de fissura, de distância entre a escola e a ontologia *Huni Kuĩ*. Nada mais se fazia do que re-erigir uma dicotomia entre antologia e ontologia. A implicação desta metáfora, contida no texto de Norberto, reside na informação que ela propicia ao leitor, ou seja: antes era assim, remendado.

Não obstante, seu pensamento somente é corroído pelo tempo, quando colocado em face do contato com o estrangeiro, que o relegou a uma espécie de bolor primitivo, impensável em termos de uma epistemologia ocidental. Caso análogo encontrei na aldeia Nova Fortaleza, no rio Purus, no ano de 2010. Estávamos sentados na sala da casa de Zé Domingos, um Kaxinawá que até o ano de 2007 foi vice-prefeito de Santa Rosa do Purus, um pequeno município acreano limítrofe com o Peru. Assistíamos TV, todos estavam vidrados nos lances do jogo de futebol entre de Cruzeiro e São Paulo, quando um dos presentes conta-nos de uma caçada mal sucedida naquela tarde. Disse-nos: *“eu vi assim... a anta meio de longe, nesse bananal da volta do rio. Então preparei e dei quatro tiros. Eu achei que ela tinha ficado, porque não se levantou. Quando eu cheguei perto aí ela levantou esturrando. Eu ainda assobiei para ver se ela ficava, mas ela foi”* Como assim, você assobiou, perguntei. Então é quando sua explicação nos recoloca diante do texto de Norberto. *“Acontece que se a gente assobia, a anta pode pensar que é uma fêmea, e se for macho, o macho espera a fêmea, mas a fêmea não espera o macho. Então assobiei para ver o que ela pensava. Mas amanhã eu vou atrás dela”*.

De tal modo, somente uma filosofia indígena admitiria uma anta que pensa, tanto quanto um céu remendado às copas das árvores! Deste modo, não assumir como conceito a filosofia indígena é o mesmo que relegá-la ao status de antologia.

¹³⁹ Até 2009, apenas 06 Projetos Político Pedagógicos de escolas indígenas foram submetidos ao Conselho Estadual de Educação; 01 projeto dos Asheninka; 01 Yawanawa e; 04 Kaxinawá. Em todos os projetos, advertia-se: “(...) que se faça uma ressalva, mesmo considerando a flexibilidade do ‘tempo’ escolar admitido às escolas indígenas. A proposta pedagógica não apontou qual metodologia que a escola desenvolve para fazer a ‘ponte’ entre o saber escolar e o saber adquirido pela vida em comunidade” (Conselho Estadual do Educação do Acre; Parecer nº 01/2003).

Não obstante, mesmo diante de tal equívoco metodológico, visualizado apenas no presente, a partir das reflexões de José Mateus Itsairu (2005, 2006) e José Benedito Ferreira (2006, 2009, 2010), manteve-se a idéia de que algo deveria ser “remendado”. Contudo, graças em parte a este erro, nasce a figura “Educação Escolar Indígena” de José Mateus Itsairu.



Ao passo que se deveria reparar uma fissura, a saída encontrada constituía a pergunta central da oficina, francamente inspirada no poema de Norberto Sales: “*como ‘remendar’ os conhecimentos e as formas de ensinar ‘de fora da escola’, com as formas*”

da escola, da caneta, do papel e da escrita?” Itsairu propôs-se a responder criando uma “estética estruturante” da educação escolar indígena¹⁴⁰.

Ele invoca um conceito de educação escolar para os Huni Kuĩ, em princípio os do rio Jordão. Sua figura é livre de um padrão fixo, livre à “imaginação perceptiva” (LAGROU, 2002, p. 46). Ela própria uma figura, carrega em si várias outras figuras de desenhos. Itsairu construiu uma figura de desenhos (*kene kuĩ*). Ademais, estabeleceu conexões entre a escola e o “ser” do ser humano *Huni Kuĩ*, entre conhecimento, transmissão de saberes, xamanismo e trocas com a jibóia, que segundo as figuras concebidas por esses índios em cursos de formação, é uma metáfora apropriada para aprendizagem, especialmente de adultos.

Sua figura mistura as cores: verde, amarela, dois tons de azul, vermelha, marrom e laranja. Ela coloca em destaque elementos fundamentais da sociedade Huni Kuĩ . *Yube* (a jibóia ancestral) é o elemento central, tem-se ainda uma “rede desenhada” (*disi keneya*), o *nixi pae* (ayahuaska), uma samaúma e um *mestebu* (ancião), detentor dos conhecimentos tradicionais. A figura mostra ainda, uma escola e seus alunos.

A jibóia liga-se ao ancião, sentado na rede desenhada (*disi keneya*); de sua rede, desce outra jibóia que “remenda-se” à escola; da escola, onde estão os alunos, outra jibóia sai, retornando à rede do ancião. Na terra onde estão os esteios que sustentam o piso da escola, existem duas árvores, a samaúma, conhecida como *hi xinayã* ou *xinã hi*, isto é: árvore do pensamento; e a outra tem o cipó, do qual se faz o *nixi pae*. Há intenso movimento! Sua figura tornou-se o grande resultado da oficina e configurou-se enquanto ponto de partida para a conceitualização de uma escola *Huni Kuĩ*. Ela foi

¹⁴⁰ Para me aproximar da noção *Huni Kuĩ* de estética, usarei o termo figura (*dami*) e não desenho (*kene kuĩ*) ao referir-me acerca da “resposta” de José Mateus Itsairu. Entretanto, é comum, em oficinas ou cursos de formação os assessores traduzirem a figura em *hãtxa kuĩ*, por desenho em língua portuguesa. Assim a mensagem é que *dami* passa a ser um desenho e não uma figura, enquanto *kene*, denotaria os grafismos e a escrita. Nesse sentido, cria-se uma confusão lingüística de tradução e de conceito do que é uma imagem e do que é um desenho na noção de estética *Huni Kuĩ* (Kaxinawá). Talvez por isso, nas falas de Vitor Pereira e José Mateus “desenho” se refira tanto a figura quanto ao grafismo. Napoleão Bardales, professor Kaxinawá indígena do alto rio Purus, explicou-me o que é um desenho da seguinte maneira: *desenho é tudo aquilo que você faz num corpo*. (Entrevista, 2005). Ademais, ao me referir sobre a figura de José Mateus, enquanto uma “estética estruturante” intentou-se defini-la não apenas em face de um índice de beleza. Muito mais poderosa, ela é capaz de despertar naquele que a observa perguntas que buscam sua exegese. Ao tomá-la como estruturante, o faço diante do modo como ela dispõe os seres, humanos ou não-humanos, constituindo uma linha de transmissão de conhecimentos e revelando parte do complexo de educação desses índios.

analisada por diversos outros professores Kaxinawá dos rios Purus, Envira, Tarauacá, Humaitá e do próprio Jordão nos anos de 2006 e 2007. Algumas das análises estarão presentes na sessão *O novo ciclo: Pessoa que pensa e age (Yurã Xinã Pewakĩ)*

6.2. Entre formas, miçangas e escolas

No primeiro semestre do ano de 2006, ocorrem mudanças significativas nas oficinas que se empreendem com os *Huni Kuĩ*. No lugar de uma busca exaustiva e exclusiva “das remendas” entre as disciplinas e do “conjunto dos processos de socialização e de transmissão de conhecimentos próprios e internos a cada cultura indígena” (FRANCHETTO, 1994, p 05), no caso, internos à cultura dos *huni kuĩ*, inspiramo-nos no mito de *Neabu*¹⁴¹. Este personagem mítico revela um conflito visceral com sua esposa. O homem desejava dentes (rio acima, portanto mais adentro da floresta) e a mulher, miçangas (rio abaixo, nas cidades).

Buscou-se, como metáfora, subir o rio em direção aos dentes, em direção ao mais interior da floresta. Todavia, o que isso representaria? Em resposta, esse mito permitiu refletir sobre a aquisição de conhecimentos do *nawa* (não indígenas, estrangeiros) em escolas indígenas. O conflito de *Neabu* com sua esposa, seus desejos distintos, todo o drama de uma separação ocorrida em um tempo além da história vivida

¹⁴¹ “O casal anda na floresta e numa encruzilhada, o homem escolhe o caminho das nascentes do rio e a mulher rumo a jusante. A mulher é muito bonita. O casal discute: “Vamos na direção dos dentes, insiste o marido; a mulher responde: Não! Vamos na direção das miçangas”. Assim foi, cada um chamando o outro, cada um tentando convencer o parceiro à mudar de idéia. Mas de nada adiantou. Quando Neabu percebe que não escuta mais a voz de sua mulher, em desespero sobe na árvore mais alta que encontra e a chama, porém não obtém resposta. A mulher está longe e não o escuta mais. Perturbado, Neabu cai da árvore e quando consegue ficar de pé, comporta-se como um louco, repetindo a mesma frase o tempo todo: minha mulher, minha mulher, minha mulher!... Entretanto Neabu, continua sua viagem, procura seus tios (kukabu), os basabu keneya (macaco de cheiro com desenho), um grupo de yaminawa que vive nas cabeceiras dos rios. No caminho encontra duas mulheres que estão viajando para encontrar os Ika. Quando vêem o Neabu, o chamam para comer com elas, mas ele não diz uma palavra: senta no chão, encolhe a cabeça entre os ombros e encosta contra uma árvore. Quando as irmãs vão dormir, o convidam para dormir com elas em sua rede, mas Neabu permanece no mesmo lugar. Enquanto as mulheres dormem, Neabu mastiga os ossos que as mulheres jogaram fora, enrosca seu corpo e dorme no chão. Quando os viajantes juntam seus pertences e retomam a viagem, Neabu as segue, escondendo atrás das árvores e quando finalmente encontram seus maridos Ika (o narrador, neste momento, sorri), Neabu grita: “são minhas mulheres, minhas mulheres” A separação transforma Neabu em uma criatura boba e mau ajustada, enquanto sua mulher que está a caminho de se transformar em estrangeira, não foi mais vista, nunca mais voltou. Seu desejo obstinado por contas era tão forte que a fez viajar sozinha, abandonando seu marido” (LAGROU, 1998, p. 276-277)

foi atualizado pelos professores, agentes de saúde, agentes agro-florestais e especialmente pelos mais velhos, que estavam nessa oficina.

A dimensão colocada se configurava em torno do que significaria descer o rio em direção às cidades, bem como a caminhada por sentidos opostos a uma ontologia indígena. Começou-se a pensar sobre a escola na aldeia que desce o rio, rumo ao lugar onde nascem as miçangas para, das formas existentes à jusante preencher de conteúdo. Porquanto, nossa questão permanecia na forma. O resultado deste tipo de reflexão foi compreender a cultura nem como conteúdo escolar, tampouco como “forma de negociação política”¹⁴², CARNEIRO DA CUNHA (2009). Cultura foi pensada como estrutura para as escolas, e não a partir de um conhecimento a ser adquirido em contexto escolar.

Retornando ao poema de Norberto Sales, veremos que a perspectiva indígena, implicava a continuidade entre céu e a copa das árvores. Desta feita as escolas nas aldeias Kaxinawá, cuja estrutura curricular era idêntica a de escolas não indígenas até o período das oficinas, poderia assumir uma forma indígena. Assim, o conhecimento de Norberto não seria expresso em termos antológicos, mas ontologicamente estruturantes em face das escolas nessas aldeias, que replicavam estruturas ocidentais em seus currículos¹⁴³.

¹⁴² Ao chamarmos atenção para o manejo do termo *cultura* através de Manuela Carneiro da Cunha e seu texto: *Cultura com aspas e outros ensaios*, publicado em 2009, observamos outras incidências, que não residem apenas na problemática da propriedade intelectual, caso apontado pela antropóloga, ou na transformação deste conceito em disciplina escolar, movimento observado em diversas escolas indígenas no Acre. O que de fato se nota, é que os Kaxinawá tratam do termo entre si nos contextos de oficinas pedagógicas, para então revelá-lo ao órgão oficial de educação escolar. Suas reflexões conduziram o órgão gestor a outras possibilidades de interpretação para as escolas nas aldeias. Este é um dos pontos onde reside a criatividade indígena. Ao passo que eles problematizam a cultura em contexto escolar, apresentam uma concepção deste tema à Secretaria de Educação. Ambos, tanto os Kaxinawá, quanto a Secretaria de Educação aturam sob o mesmo solo – a cultura.

¹⁴³ Escreve CAVALCANTE DA CUNHA (2009, p. 08; 134) “Baseamo-nos na hipótese de que a EEIID e B, apesar de seu título pomposo, é um modelo predominantemente indigenista e que a influência dos indígenas é bem inferior ao que se propala no discurso oficial. (...) analisaremos quatro Projetos Políticos Pedagógicos - PPP’s, produzidos pela Comissão Pró-Índio do Acre – CPI/AC, para as escolas indígenas João de Souza Carioca, Francisco Lessa e Tũkuru, da etnia Yawanawa; Samuel Pyanko, da etnia Ashaninka e Alto do Bode e Belo Monte, da etnia Kaxinawá/Huni Kuĩ.” (...) “Nos documentos de PPP’s analisados das três etnias: Kaxinawá, Yawanawa e Ashaninka, que pertencem a duas famílias linguísticas distintas (consultar o anexo 1), não se vê refletido neles os projetos destas etnias, pois são PPP’s estándares e se prestariam até mesmo a qualquer escola não-indígena, por terem por base o formato e o conteúdo da escola ocidental que, no discurso, a CPI nega.”

Ao tomarmos os desenhos, enquanto uma forma de dispor linhas ou objetos e sendo estes do povo kaxinawá e, de outro lado, as miçangas, as linhas de pesca, ou os botões que servem de “fecho”, são dos nawa (brancos), teríamos nas pulseiras de miçangas que eles confeccionam, uma forma do pensamento kaxinawá expresso por sua arte. Miçangas de plástico ou vidro obviamente não são fabricadas nas aldeias, mas recompõe-se em face do desenho, do *kene kuĩ*.

A transformação de coloridas miçangas em desenhos geometricamente interligadas por um fino fio de pesca ou *nylon* permite a familiarização da alteridade. Essas pulseiras de miçangas possibilitaram outras formas de pensar a escola kaxinawá. Não se trata estritamente de não utilizar materiais, matérias, dos “brancos”, porém de dar forma a perspectiva Kaxinawá. Miçangas são transformadas em desenhos verdadeiros (*kene kuĩ*).

Porquanto, sobre questões acerca do “conteúdo de cultura” na escola, não se pode omitir os positivos resultados que o discurso da valorização cultural tem alcançado, por exemplo, entre os Kaxinawá do rio Humaitá, estudados por Ingrid WEBER (2004), no entanto, a cultura reduzida ao status de conteúdo escolar, não poderia se transformar em algo diminuído, como se em um jogo pedagógico, estabelecêssemos a desigualdade na educação, entre o pequeno e o grande, o avançado e o atrasado¹⁴⁴? Caberiam os rituais dentro de uma disciplina? Talvez para o assessor da ONG ou técnico da Secretaria da Educação sim, entretanto, para os índios, caberiam? E ainda mais, se a escola “de disciplinas” é até o momento, a experiência mais duradoura de escolarização vivida pelos índios no Acre, é absolutamente compreensível que eles recriem os conteúdos dessa tal escola, o que não significa que seja adequada a eles ou relativizadas às suas formas de ser, conhecer, entender e transmitir conhecimentos. A disciplina mantém uma noção não indígena de conhecer.

Por outro lado, a pulseira de miçangas é justamente a mistura, a interculturalidade, trançada na arte de combinar cores e desenhos que os kaxinawá são capazes de produzir. Produção de arte que, “*cria algo novo, uma nova maneira de perceber a relação entre o eu, o outro e o mundo.*” A pulseira de miçangas, enquanto

¹⁴⁴ Ver sobre o “jogo pedagógico LARROSA (2004)

um código visual comunica com o seu *kene*, uma linguagem¹⁴⁵ para a escolarização *huni kuĩ*. Sugiro que tal linguagem reside na relação entre o *yura bu* (os parentes kaxinawá), a escola e o conhecimento.

6.3. O novo ciclo: Pessoa que pensa e age (*Yurã Xinã Pewakĩ*)

Um novo ciclo de oficinas é inaugurado no segundo semestre de 2006. Ele se estende até dezembro de 2007. Chamou-se de *Yurã Xinã Pewakĩ*. Estava retornando ao rio Jordão depois de passar por outras duas Terras Indígenas, a saber, Igarapé do Caucho e Kaxinawá do Rio Humaitá, todas do mesmo povo. Era minha terceira visita ao rio Jordão. Desta vez, trataríamos da figura elaborada por José Mateus. Ele e seu primo, Vitor Pereira, ambos, à época professores na terra indígena Alto Rio Jordão desenvolveram as seguintes reflexões. Primeiro com Vitor:

Os desenhos mostram a nossa realidade, o nosso conhecimento que os velhos e as velhas começaram a entender. O kene não é só as mulher que conhecem, dá pra todos os homens, todas as crianças estar refletindo, desenhando no papel para que eles tenham idéias, vejam um caminho para onde chegar e conhecer, porque todos têm que ficar livre para entender aquilo que a gente está fazendo. O desenho da jibóia está mostrando para nós ter idéia, para nós pensar, refletir, revitalizar qual o [conhecimento] que [conhecimento] está acabando, qual está aumentando, quais estão individuais. Então é isso que a gente está percebendo. Então tem terra baixa, terra firme, não são todos iguais, tem um plano, tem uma terra alta. As diferentes formas existem para que nós possa perceber e entender onde nós estamos querendo chegar e o conhecimento de várias tecnologias que estamos querendo chegar. (...) temos que caminhar juntos, não é só uma pessoa que carrega peso, temos que levar maneiro, cada um tem que ajudar e fortalecer a cultura tradicional huni kuĩ. (...) então é isso que nós discutimos.” (VITOR PEREIRA, oficina Yurã Xinã Pewakĩ, 2006)

José Mateus diz:

“A primeira questão é refletir um pouco mais o significado do desenho. O desenho foi feito de minha própria imaginação, de meus sonhos, de meus conhecimentos. (...) O desenho é um caminhar pra se chegar a conhecer. O desenho é importante, o velho e a escola. Qual é a diferença entre nós e o nawa? Aí foi muita discussão, muita experiência, isso foi o significado da escola do mestebu [anciãos]. Então essa é uma coisa importante, que esse desenho tá se propagando, tá se contribuindo pra várias terras indígenas, pra vários povos conhecer. Esse desenho é pro próprio professor entender o que significa, o que

¹⁴⁵ Ver LAGROU (1998, p. 198)

nós estamos tratando, o que nós estamos precisando. É jibóia que igualmente que está se relacionado com os velhos, como o Txanu falou: o jibóia ensina aos velhos, os velhos aprende e depois os velhos ensina pros novatos. Jovens, com velhos, com mulheres. É como o Renato citou com todos esses yuxibu [espíritos fortes]. Eles estão junto de nós e nós estamos junto com eles.” (JOSÉ MATEUS ITSAIRU, oficina Yurã Xinã Pewakĩ, 2006)

Com Vitor Pereira e José Mateus, poderemos ser agudos em três pontos. No primeiro deles, a inversão ritual de gênero entre homens e mulheres tratada por LAGROU (1998, 2006, 2007) se dá também no contexto dos processos de aprendizagem que, em tempos de escola, faz de uma das agências femininas, o desenho, ser transversal a “todos”, porém, não como um saber especializado. Sua potência está no cenário onde existe intenso contato com a sociedade nacional, somado às interpretações *huni kuĩ* para o desenho que implicam em conferir identidade a um corpo e possibilitar caminhos, sejam estes dos sonhos, das sessões de *ayahuaska* ou da morte.

Vitor confere coerência à sua proposição ao associar o conhecimento do desenho à produção de idéias e caminhos. Não obstante, a inversão de gêneros de agências¹⁴⁶ parece-me mais duradoura que o tempo de um ritual, bem como mais fluída e manifesta do que se imaginaria.

O saber *escolarizado* reconfigura a relação entre os gêneros. Ainda com Vitor Pereira, teremos um dos aspectos das relações entre os animais e os ameríndios. Ele e DESCOLA (1998, p. 37) parecem concordar que há termos que são de reciprocidade, predação e dádiva. A ênfase de Vitor é a dádiva, pois a Jibóia está a por em vistas aos olhos humanos “caminhos e idéias”.

Ao nos acompanharmos, além de Vitor Pereira e Descola (idem), por José Mateus, teremos algo determinante, e mais à frente apontado por José Benedito Ferreira em sua definição de “Educação Huni Kuĩ”, a saber, qual é a diferença ontológica entre o mais interior (*kuĩ*) e o mais exterior (*nawa*). A escola, estruturalmente figurada por José Mateus problematiza a alteridade e a identidade. Se ele concorda com Vitor na associação entre desenho e conhecimento, agrega uma segunda relação ao binômio humano/não-humano, a saber, a dádiva, pois, “[a] jibóia ensina aos velhos, os velhos aprende e depois os velhos ensina pros novatos”.

¹⁴⁶ Ver MCCALLUM, 1998.

José Mateus definiu o seu desenho como uma idéia, um pensamento que poderia circular por outras terras de seus parentes. Não obstante, ao canto, há a frase: “*Yube é huni yusinã, professor índio*”. Qualquer espécie de cobra, os *Huni Kuĩ* chamariam *dunu*, no entanto, a jibóia, será *Yube* cuja intencionalidade e poder criativo, ou seja, sua agência nesse contexto é ensinar *à la* professor humano, pois, *huni* é homem e *yusinã* pode ser traduzido por: *aquele que ensina*. *Yube* tem capacidade e consciência análogas a de humanos, cujo grande atributo é ter conhecimentos a serem ensinados. Assim, xamã, professor e jibóia comunicam cruzadamente suas perspectivas. Eis que tal comunicação somente é possível, pois para os Kaxinawá, a jibóia é potencialmente um sujeito¹⁴⁷.

Diria que, se o mundo ameríndio é altamente transformacional e se esta é uma proposta das ontologias amazônicas, a primeira incidência etnográfica do desenho é: tornar sensível e inteligível duas facetas do complexo de aprendizagem *Huni Kuĩ* – a transformação¹⁴⁸, e a transmissão de conhecimentos, cujo fulcro é a relação entre humanos e não humanos em suas respectivas gerações.

Considere-se ainda que ele é capaz de englobar a ayahuasca, cujo grande poder está, como lembra-nos LAGROU (1998a, 2007b), em abrir aos olhos humanos um mundo de potencialidade, ou seja, transformacional, onde se vê pessoas, parentes, os grafismos, a floresta, animais, outros lugares, onde subjetividades distintas e incomunicáveis tomam-se a tratar-se.

O exercício da figura de José Mateus, bem como do desenho dos *Huni Kuĩ*, parece-me ser o de ligar a pontos de vistas, ou tratar da junção de subjetividades. Analogamente, relatou à WEBER (2006, p 153), o professor Ceará, um *Huni Kuĩ* do rio Humaitá, acerca da cultura: “*hoje é uma coisa importante que está unindo brancos e índios.*” A pequena passagem de Ceará a WEBER, tem maiores conseqüências do que imaginamos. Ela circunscreve-se a um contexto mais amplo, onde os povos indígenas no Acre comunicam o mais amplamente possível as relações transnaturais que

¹⁴⁷ Ver VIVEIROS DE CASTRO (2002, p. 347)

¹⁴⁸ WEBER (2004, 2006) trata da cópia e a repetição enquanto processos próprios de aprendizagem entre os *Huni Kuĩ*. O que chamo atenção é o fato de que o tratarmos do *nixi pae* (ayahuasca), não é a cópia ou a repetição que se enfatiza, mas a capacidade de transformar.

desenrolam com seres não humanos. A “*cultura une*”, pois é ela que estabelece a comunicabilidade e a “plausibilidade” (WAGNER, 2010) entre índios e brancos.

Note-se que a figura de José Mateus tem uma relação essencial com o xamanismo *huni kuĩ* que é o seu fundamento teórico; seu campo de atuação é ampliado a um “ver como” para a escola, inspirado pela arte, pelo parentesco e pelas relações com animais. Disse-me José Mateus, em agosto de 2009, acerca de seu *dami* (*figura*):

“Isso aqui é Yuxĩ, pois, Yuxĩ vale como o desenho, o dami ou a imagem, mas, de modo geral chama-se Yuxĩ. Isso aqui é um desenho, mas, vale como uma imagem. Essa é a jibóia, mas, não é a jibóia na realidade, mas, representa e apresenta com os desenhos, ou seja, dami. A malha da jibóia são os Yuxĩ, porque o Kene vem transformado de uma ciência [da jibóia]. A jibóia carrega Yuxĩ. [...] e todas as coisas, tudo é invento.” (Entrevista. José Mateus, 2009)

A polissemia do termo *yuxĩ* que, segundo LAGROU (1998a, 2007b) pode ser traduzido como: imagem, espírito ou força vital, é revelada por José Mateus enquanto algo que permite potência criativa aos seres.

É importante esclarecer que apenas em 2006 os desenhos verdadeiros (*kene kuĩ*) e o *nixi pae*, se transformam não apenas em metáforas para as oficinas, porém mecanismos de esclarecimentos dos conceitos referentes a uma epistemologia do conhecimento Kaxinawá e, por conseguinte, de suas escolas que não se fazem apenas na cópia ou no corpo, mas que se apresentam de maneira potente na imagem e na criação.

Um dos resultados mais evidentes foi a intensificação da participação dos professores e da comunidade. Um deles, Leonardo Mateus, afirmou que, em 2005, ano da oficina *Nixpu Pima*, não havia “*entendido direito*”, estava “*triste*”, mas em 2006, “*estava animado*”, as coisas tinham “*clareado*”. Compreendi que, na medida em que construíamos metáforas próximas ao ponto de vista *Huni Kuĩ*, a escola começava a fazer sentidos, os sentidos deles, ou sentido *para* eles. Isso explica a expressão *nukũ yuda* (*yura*) emergindo na fala de Vitor. Relativizada à escola obtém-se: “*Então isso que a gente elabora para que nós huni yusinã* [pessoa ou homem que ensina; professor] *e todos os membros, todas as comunidade entenda, conhecer, trabalhar junto*” – . Assim, ao produzir o corpo coletivamente, idéias acerca da escolarização poderiam ter elaboração análoga; *Yurã Xinã* diz sobre uma pessoa que está pensando, tendo idéias e, portanto, viva.

Afirmar que o xamanismo é fundamento teórico da figura produzida por José Mateus, revela em primeiro lugar a capacidade de tradução e desdobramento de linguagens que o autor faz emergir por meio dela, pois se trata de uma figura que agrega um conjunto de outras figuras; ao mesmo tempo figura e suporte de outras tantas. E ainda, a mesma figura é capaz de representar a associação entre o amargo (*muka*) e a aprendizagem. Não obstante, ela expressa as linhas de captura e transmissão de conhecimentos entre humanos e não-humanos.

Começemos pela idéia de tradução. CARNEIRO DA CUNHA (1998), no seu afamado artigo sobre pontos de vista na floresta amazônica, traça um paralelo de capacidades de tradução. A autora traz à cena, humanos e não humanos em contextos onde o contato com a alteridade é intenso. Se cotejarmos dois dos personagens de seu texto, sendo o primeiro deles Carlito Cataiano¹⁴⁹, um xamã Kaxinawá, que foi informante de Terri Aquino no período da confecção de sua dissertação de mestrado em fins da década de 70, bem como o *txana* (japinim), nome e agência emprestados pelos humanos para designar o “artista” do grupo, detentor de conhecimentos sobre ritos iniciáticos, músicas e arte plumária, mas que em sua acepção animal é tido como um pássaro muito inteligente, que fala a língua de outros pássaros, encontraremos um produtor caminho. Este nos levará ao tema da tradução e do intercuro comunicativo entre seres de identidades distintas.

A antropóloga constitui um quadro onde o aspecto central é a capacidade de traduzir e, de acordo os termos utilizados para desenvolver seu argumento, esta se dá ao passo que ocorrer ampla comunicação. O *txana* teria uma linguagem reduzida em relação ao xamã, pois sua fala se restringiria a um chamariz, ou, numa perspectiva Kaxinawá, uma imitação. No entanto, o xamã desempenharia um tipo de comunicação plena e de ressonância com “a força” que estivesse em contato. No caso, tanto o xamã quanto, por exemplo, um espírito, reverberariam em termos de linguagem e comunicação, um no outro. A primeira incidência desta associação estaria na capacidade de comunicar, desempenhada pela figura de José Mateus, que faz dialogar os Kaxinawá de outras terras indígenas, bem como a C.E.E.I. Portanto, é em face do contato com a C.E.E.I. que esta reflexão torna-se mais significativa, pois tal

¹⁴⁹ Ver capítulo 01.

Coordenação é, diante dos outros parentes *Huni Kuĩ*, a expressão mais exterior desta relação, que conforma um quadro onde apresentam-se os índios de uma mesma terra indígena, assim como aqueles de outras terras, porém que identificam-se pertencentes a mesma etnia; ao lado destes, indigenistas e o indigenismo acreano. Assim, afirma-se a potência da figura de José Mateus, que não sendo antológica produziu tantos efeitos ontológicos sobre os outros Kaxinawá¹⁵⁰, quanto sobre a C.E.E.I. Eis que, por ela, produziu-se uma linha de comunicação¹⁵¹.

Não obstante, as reflexões desenvolvidas pelo trio de etnólogos SAEZ, CARID & PERÉZ-GIL (2003), tratando de outros dois povos indígenas da família pano, a saber: Yaminawa e Yawanawa, ao refletirem sobre o conhecimento, seu valor, bem como sua distribuição e transmissão, comentando inclusive alguns mitos, permite-nos pensar sobre a figura elaborada por José Mateus, que congrega tanto “um saber cotidiano e não marcado que é transmitido informalmente pelos mesmos canais que criam o dia a dia da aldeia (especialmente a troca de alimentos)”, quanto “um outro saber marcado –cuja máxima expressão é o xamanismo, baseado na ingestão de substâncias *amargas*”. (IDEM, 2003, p. 28)

Da discussão elaborada por esses três etnólogos nos interessa a noção de “xamanismo generalizado” (IDEM, 2003, p. 17). O argumento é que a escola segue a mesma perspectiva. Vejamos:

“O consumo de ayahuasca e tabaco, assim como certas ações associadas ao xamanismo – se fazer ferrar por vespas, por exemplo – começavam cedo e formavam parte dos processos de iniciação dos homens na vida adulta. Numerosas atividades próprias do gênero masculino – caça, guerra, pesca – assim como diversas capacidades consideradas indispensáveis para o bom desempenho social de qualquer homem adulto – competência para cuidar da própria família em questão de saúde, ou para se vingar de afrontas sofridas – dependiam desses conhecimentos. Daí que o intuito da iniciação não fosse tanto formar especialistas quanto dotar às pessoas dos conhecimentos necessários para

¹⁵⁰ As discussões acerca da figura de José Mateus terão continuidade no capítulo posterior.

¹⁵¹ VIVEIROS DE CASTRO (2002, p. 468) nos permite interpretação análoga, onde o xamanismo pode ser definido em termos do exercício da comunicação entre seres de mundos distintos. “como a capacidade manifesta por certos (ou todos os) indivíduos de uma dada espécie de cruzar barreiras específicas e transformar-se em (adotar o ponto de vista de) seres de outras espécies. Como se sabe, não são só os humanos *stricto sensu* que dispõem de xamãs.” Ademais, José Mateus foi o diplomata entre as perspectivas indígenas e não indígenas de se conhecer.

agir no mundo, e é neste sentido que se poderia falar de um “xamanismo generalizado” em referência aos *tempos antigos*.”

Guardemos neste momento o fato de que a iniciação xamânica não visava a formação de xamãs, porém a preparação para a vida adulta, quando um homem deverá ser capaz da defesa e da providência de sua família; de alimentá-la com o fruto de boas caçadas, bem como livrá-los de malfazejos oriundos de feitiços. E mais, esta passagem guarda uma distinção entre o tempo dos antigos, onde não havia escolas e o tempo atual onde há escolas e os jovens, mesmo sem deterem o conhecimento dos “antigos”, tampouco dos “velhos”, ganham prestígio pelo poder de traduzir, não exatamente linguagens de um mundo xamânico e um cotidiano, mas duas línguas, a sua e a portuguesa. Tal tradução se desdobra em certo controle dos mais jovens sobre os mais velhos. Este é o caso dos professores indígenas¹⁵². Aqui nos deteremos sobre o fato de que a escola indígena no Acre nasce sob o argumento não de formar médicos, doutores, advogados, ou professores. Em 1983, sua justificativa era ensinar língua portuguesa e matemática a fim de não serem mais enganados por patrões seringalistas, bem como garantir-lhes acesso a leitura de documentos e leis que os apoiassem em suas causas de demarcação de terras indígenas.

Segundo a interpretação acima, tem-se na escola a analogia do xamanismo generalizado, onde a questão central não residiria em formar um especialista, mas “dotar às pessoas dos conhecimentos necessários para agir no mundo”. Eis que no período de demarcação das terras indígenas, os conhecimentos necessários seriam a matemática e a língua portuguesa.

Está também presente na figura de José Mateus uma relação notória entre os povos pano do Acre - a jibóia. Ela permite aos humanos o acesso a “bens culturais” que antes não eram de seu domínio. Sigamos LAGROU (2007), a etnóloga que nos coloca em contato com o que ela chama de metáfora estruturante entre os Kaxinawá, ou seja, o *Kene Kuĩ*. Estes, que são grafismos, marcam os Kaxinawá distintivamente em relação aos outros povos indígenas no Acre; Este bem foi adquirido pelo intercurso de alianças de casamento ou relações amorosas destes índios em tempo mítico, com a cobra jibóia

¹⁵² “As propostas de controle do saber tradicional por parte das comunidades, longe de ser expedientes “conservadores”, supõem uma considerável reviravolta em uma das suas instituições centrais, acrescentando o poder dos sectores (relativamente jovens) da sociedade indígena que detém sua representação perante o mundo dos brancos e dando-lhes um certo controle, tão grande quanto as leis podem ser no meio da selva, sobre a transmissão do saber. (SAEZ, CARID & PERÉZ-GIL, 2003, p. 22)

ancestral. Dizia-me Norberto Sales, no ano de 2005 que: *“nosso nome não deveria ser Kaxinawá. Deveria ser Kenenawa. A gente tem desenho em tudo!”* Isso revela o quão transversal é o desenho na vida desses índios.

Ocorre que fui “apresentado” à jibóia por meio dos professores indígenas, geração mais jovem e contestada na aldeia, porém, importante ao grupo de parentes, pela possibilidade de transmitir, via escola, um dos bens dos brancos – a escrita. E foi nessa inovadora equação, fundada no princípio de que a alteridade ou o exterior são fontes de conhecimento, que José Mateus cria a sua figura. A “face política da aprendizagem”, conectada ao parentesco, permeada por conflitos entre mestres e aprendizes, que é explorada por SÁEZ, CARID & PERÉZ-GIL (2003) dá lugar a uma percepção estrutural.

O que está em jogo são as linhas de transmissão, mas neste caso destacadas ao máximo, porém, não separadas da relação entre parentesco. No entanto, José Mateus, ao tratar das linhas de transmissão de conhecimentos em sua figura, o faz considerando a “topografia grupal”¹⁵³. Sua figura não enfatiza as implicações políticas da transmissão de conhecimento, ao menos não em termos da parentela da aldeia. A implicação xamânica, reside ainda no fato de que a sua figura provoca o franquear de fronteiras entre humanos, não humanos e a escola.

Se, anteriormente a chegada da escola nas aldeias, era o xamã, o único humano capaz deste transpor de limites, esta instituição, “local de reaprender a tradição” (WEBER, 2004, 2006) passaria a exercer tal função, mesmo que virtualmente. A questão central é reintegrar saberes dispersos via escola e não transformar o professores indígenas em xamãs¹⁵⁴.

¹⁵³ A partir dos argumentos de SAEZ, CARID & PERÉZ-GIL (2003), que relacionam parentesco, saber e política, para refletir sobre as linhas de transmissão de conhecimento em sociedades de língua pano, tais como Yaminawa e Yawanawa, teremos que “a transmissão do saber é mais “política” que estrutural: não é uma consequência pacífica das disposições do parentesco, mas uma prática que pode influir na sua atualização ou sua alteração” (p. 16). Sugere-se, por meio da figura de José Mateus, que tais linhas, em contexto escolar, podem ser pensadas muito mais “estruturais” que políticas. Ocorrerá que a política que é própria as linhas de conhecimento são refeitas em face da escola. Nisso reside a tensão da escola indígena. Observe-se ainda que tal “contexto escolar” não se reduz a sala de aula, estendem-se às atividades de cursos de formação de professores, ou oficinas pedagógicas.

¹⁵⁴ Este aspecto clarificou-se a partir da fala de João Carlos da Silva Júnior. Ele, que é um professor Kaxinawá no rio Breu, ao argumentar sobre os problemas advindos da escola em sua terra indígena, diz: *“olha, a gente tem que saber que a gente não é o velho, não é o unaya, mas a gente é liderança dentro da escola. Então é isso, tem que saber essa diferença.”* (Curso de Formação, 2010.)

6.4. *Animação: uma estrutura ou simples etapa da revitalização cultural?*

Muito recentemente dei-me conta do quão importante é a noção de *animação* entre os Kaxinawá. Ela se distancia da idéia de humor, embora não se descole totalmente, no entanto, está muito mais próxima do conceito de vivacidade e mobilização.

Os Kaxinawá dizem em cursos de formação ou oficinas pedagógicas nas aldeias que “*gostam de trabalhar animados*”. O curioso, é que disso, muitas brincadeiras acabam por ocorrer. Há uma especialmente engraçada. Estávamos no rio Jordão, em 2005, quando um dos professores perguntou-me: “*está com saudade de casa?*” “*Não*”, respondi. “*Está sim*”, retrucou e continuou: “*Está e é por isso que você está com essa cara enferrujada*”. A graça foi geral! Sem dúvida, o riso e a alegria são parte da animação. Ela garante sua sobrevivência e, portanto, a tal vivacidade e mobilização que nos referimos acima.

Não é demasiado informar ao leitor que cursos de formação ou oficinas pedagógicas costumam deslocar o professor indígena de sua aldeia natal por no mínimo 30 dias. Este já é um período relativamente longo. As atividades nesses momentos são intensas. Em alguns casos, chega-se a trabalhar durante a noite. E mais, ao passo que são exigidos dos professores indígenas a entrega de relatórios contendo os diários dos cursos, estes necessitam romper o dia antes do sol nascer. Além de dedicação e empenho para o cumprimento das tarefas referentes aos cursos e oficinas, é necessário estar animado. A saudade, claro, impede tal animação, pois incide no ânimo, ou seja, na vivacidade do professor.

Poderíamos dizer que a animação é um estado de alegria que permite a mobilização do professor. Tal alegria possibilita a empreitada em desafios por vezes difíceis de serem realizados. Um destes é conhecer. Um processo doloroso, tenso e de grande negociação, pois, ao passo que se dá em franco diálogo com o exterior, bem como o grupo de parentes, necessita de trato especial e cuidadoso¹⁵⁵.

Até o ano de 2005 não havia escutado a expressão *banimai* ou animação em cursos ou oficinas. Ela surgiu diante de uma dessas empreitadas desafiadoras: Um

¹⁵⁵ Ver SAEZ, CARID & PERÉZ-GIL (2003)

professor do rio Jordão, chamado Leonardo Mateus, irmão paterno de José Mateus, afirmou que em 2005, ano anterior à oficina *Yurã Xinã Pewakĩ*, não havia “entendido direito”, estava “triste”, mas, nesse ano, de 2006, “estava animado”, as coisas tinham “clareado”. Neste caso, a alegria advém da sensação de compreensão e, ambas compõem o sentido da animação.

A animação de Leonardo Mateus chamou-me à atenção e, em 2007 ela se tornou um dos temas basilares de nossas atividades, pois parecia importante aos *Huni Kuĩ*.

Neste ano, na sede da Secretaria de Educação, a “*casa de trabalho dos nawa*”, envidou-se esforços, junto com dois xamãs e Joaquim Mana¹⁵⁶ para revisar os resultados das oficinas *Yurã Xinã Pewakĩ*, realizadas em 2006.

Numa série de seis entrevistas com os xamãs, uma com Leôncio Salomão, da Terra Indígena Alto Rio Purus e cinco com Augustinho Manduca Mateus, do Baixo Rio Jordão, detemo-nos em pensar acerca da (des) animação na cultura Huni Kuĩ, a partir da chegada da escola ou da oferta de educação formal, à lá *Branços*, e quem sabe, intercultural.

A animação é central na cultura dos Huni Kuĩ. Leôncio Salomão, ao se referir à chegada da escola no rio Purus, não a fez como conquista, ato de predação, tampouco captura, como aponta WEBER, 2006 (p. 213-214). Ele nos coloca diante da escola que (des)anima e folcloriza a cultura. Se WEBER (2006) chama atenção para o fato de que no rio Humaitá as escolas estão “animando a cultura”, especialmente por se constituir como espaço de recriação dos contextos de aprendizagem de conhecimentos tradicionais (IDEM, 2006, p. 220), Leôncio Salomão evidencia uma perspectiva oposta.

¹⁵⁶ Professor Huni Kuĩ da Terra Indígena Praia do Carapanã. Ex-presidente da Organização dos Povos Indígenas do Acre (OPIAC). Entidade criada em 2001, a fim de: “*defender, desenvolver e divulgar a educação escolar indígena, específica e diferenciada junto as entidades governamentais e não governamentais, [...] nós professores indígenas através de nossa representação, queremos junto às secretarias [...] discutir os rumos da Educação Escolar Indígena e como desenvolve-las; de acordo com o conhecimento de cada etnia*” (Isaac Pianko Ashaninka, In: DALMOLIN, 2002). Hoje a OPIAC é importante mediador na política pública em educação escolar indígena no Acre. Joaquim Maná contribuiu especialmente na revisão do documento inicial do Projeto Político Pedagógico da Escola Estirão do Caucho, da Terra Indígena Igarapé do Caucho, às margens do rio Muru, no município de Tarauacá-AC.

Ao perguntar-lhe sobre a aldeia antes e depois da chegada da escola, ele faz com que se perceba este processo enquanto uma possibilidade de desarticulação dos “festivais culturais” e da animação. A aquisição da escrita sequer aparece em seu relato.

“Hoje em dia não tem mais, não tem animação”. (...) o pessoal que produzia, ia chegando e chegando e aumentando o kupixawa. Então quando chegava a época do milho verde, o chefe dizia: tem aí os “alunos” pequenos e a gente faz o nixpu pima pra ficar marupiara, caçador, pra educar e pra ter moral. Então a gente ia conversando e ia fazer. Tinha os que era de perto, mas tinha os que era de longe que chegava e juntava, era muito, muito, muito. Demorava um mês. Hoje faz, mas o pessoal que não entende tem muita preguiça. A gente faz, mas a gente vai demorar, até que vai caçar de dormida, tem que juntar carne. Então quando juntar gente pra terminar a gente faz a sopa de carne de anta, de porco, de veado, de macaco preto, fazia sopa de tatu, desse tatu canastra. Nós fazia, mas hoje em dia não tem. Ninguém faz, eu não sei por que, acho que não tem costume. Um diz: eu sou professor, vou ensinar aluno, tenho que trabalhar... então não pode. Não pode empatar os pessoas. Antigamente não era assim não, todo mundo ficava animado, ficava alegre, fazia aquela caiçuma, pamonha e botava roçado grande, assim, como 300 metros de comprido. A escola desanimou tudo. Mas não sei dizer por que. No Peru não pode, diz que está ensinando o aluno e ganhando dinheiro e não pode. No Brasil é a mesma coisa, não ensina sempre, e desanima mesmo. O professor quer fazer dois dias, mas é um mês de canto e a gente vai caçar e tem que madurar o milho verde, tem que fazer a caiçuma.” (LEÔNCIO SALOMÃO, Xamã. Entrevista, 2007)

O tema central na passagem de Leôncio Salomão é a (des)animação. Aqui nos deparamos com uma questão que é de socialidade¹⁵⁷. Esta, ao ser compreendida enquanto um conceito capaz de capturar os sentidos das vidas dos parentes de um mesmo grupo e a dinâmica das suas atuações no mundo, terá na escola um instalador de tensão e conflito, que giram em torno do *impedimento da cultura*, algo que deveria ser

¹⁵⁷ Faz-se necessário que se defina uma instância para este conceito nesta dissertação. Atendo-me ao fato de que ele pode ser matizado, variando de “qualidade abstrata do social em geral”, para a socialidade, tendo a sociabilidade, enquanto uma especificação da socialidade; isto nos conduz a sociabilidade como a relação em geral percebida como moralmente positiva. Eis a perspectiva de FAUSTO (2001, p. 146). Não obstante, teremos VIVEIROS DE CASTRO (2002, p. 414), que nos dirá que “a socialidade termina onde a sociabilidade acaba”. Disto é possível concluir que ambas são imanentes. STRATHERN (1996 p.64) nos dirá que: “the concept ‘sociality’ as the relational matrix which constitutes the life of persons” Já para MCCALLUM (1998), “Socialidade é um estado momentâneo na vida social de um grupo, definido pelo sentimento de bem-estar e pelo auto-reconhecimento como um grupo de parentes em plena forma. (...) Esta noção designa um estado moral de uma comunidade (...) Qualquer análise de organização social Kaxinauá precisa levar em conta a criação da socialidade, exatamente porque o conceito captura a visão própria dos índios sobre o sentido das suas vidas e a dinâmica das suas atuações no mundo. Neste sentido, todos eles *deveriam* estar empenhados na mesma direção, com o mesmo fim.” Nosso uso para este conceito poderia ser a síntese do entendimento entre STRATHERN e MCCALLUM, à luz do esforço Kaxinawá em configurar uma “*educação huni kuĩ*”.

favorecido. Leôncio é uma espécie de “contra-discurso” frente à escola redentora dos índios. Ele revela o cenário instalado em seu rio, o Purus.

Sobre a animação, é preciso ainda esclarecer que uma aldeia *Huni Kuĩ* é compreendida como uma entidade viva e em movimento. Ela está associada à fertilidade e à criatividade. Nesse sentido, o *katxanawa*¹⁵⁸, geralmente traduzido como festa dos espíritos dos legumes, ou, “*nosso carnaval*”, tem a animação como marca fundamental e um dos seus principais objetivos. (WEBER, 2006, p. 185). Citando MCCALLUM, 1989, p. 286, WEBER, 2006 continua:

“O estímulo [motivo] da produção de alimento e fertilidade do roçado não são as únicas funções reconhecidas do ritual, que também é visto como um meio de levantar a moral da comunidade. Pequenos *katxanawa* são especialmente realizados para trazer alegria durante um período difícil (‘para animar’) ou para criar um clima de animação depois de períodos particularmente tristes. Um espírito animado é um aspecto integral do sentimento de comunidade, do sentimento de que cada aldeia é uma entidade viva e em crescimento” (WEBER, 2006, p 186)

MCCALLUM (1989), WEBER (2006) e LAGROU (1998) parecem concordar nesse aspecto. LAGROU, por sua vez escreve que:

“Os *Kaxinawá* dão grande importância à influência do ânimo na eficácia ritual. Somente quando o canto é bem cantado, em voz alta e forte, com vontade e alegria, é que o dono da substância estará presente na aplicação do seu produto, deixando a substância permeada pela agência, vitalidade e intencionalidade do seu dono. Precisa-se do poder dos cantos para intimar os donos invisíveis das espécies, para torná-los presentes e alegrá-los, para fazê-los escutar e entender, para que se possa obter um ritual eficaz, bem-sucedido, em que o aspecto semântico da linguagem poética é inseparável de sua força locucional.” A “animação”, acredito, estabelece a socialidade, uma espécie de conexão moral que por vezes é ritualística entre os que fazem parte do mesmo grupo em suas relações internas, mas também com os estrangeiros e até os seres não humanos. (LAGROU¹⁵⁹, 2006, p. 80)

¹⁵⁸ Ritual de fertilidade, existe em várias versões e pode iniciar o festival de *Nixpu pima*. Normalmente o *katxanawa* acontece várias vezes por ano. Visualmente é caracterizado pela dança dos *yuxĩ* da floresta (cobertos dos pés à cabeça, com palha da jarina e pintados, nas partes que aparecem por baixo da palha com urucum) ao redor do tronco oco da *paxiúba* (tau *pustu*, *katxa*). (LAGROU, 1991, p 88)

¹⁵⁹ Há outras versões dessa mesma perspectiva escritas por Lagrou, por exemplo, em 1998 e 2007.

Leôncio sai de cena. É chegada a hora de Augustinho Manduca Mateus, outro xamã, desta feita do rio Jordão. Ele discorre acerca do mesmo tema tratado por Leôncio, entretanto, difere no sentido de que não é o trabalho do professor, tampouco a ação da escola, porém o desejo dos mais jovens por conhecimentos da escola não indígena, em contextos de formação de professores para o “*magistério indígena*”, agentes de saúde e agentes agro-florestais, somados às festas dos brancos com seus “contatos corporais” mais intensos, que (des)animam a aldeia na realização de “festivals da cultura”¹⁶⁰.

Um paradoxo pode se estabelecer, pois ao passo que, em cursos de formações interculturais indígenas, são criados contextos e aventadas possibilidades de revitalização cultural¹⁶¹, como poderiam esses mesmos cursos promover o “*enfraquecimento*” da animação que confere eficácia ao ritual, bem como a vida cotidiana? Desse ponto de vista, (des)animar é o mesmo que impedir a socialidade?

Para uma compreensão mais adequada acerca da pergunta supracitada, assim como o paradoxo estabelecido, convido-os a um breve retorno a 2006. Nesse ano, a Coordenação de Educação Escolar Indígena realizou uma oficina chamada *Narã Maniya*, traduzido pelos Shanenawa, povo de língua pano, que habita o baixo rio Envira, no município de Feijó-AC, como: “*Todo mundo junto*”.

Da oficina, realizada aos moldes de um curso de formação, ou seja, deslocando os indígenas de suas aldeias para uma cidade, participaram professores, agentes

¹⁶⁰ Pessoalmente jamais participei de um “Festival da Cultura”. No entanto, até onde pude averiguar são festas de longa duração e que congregam diversas aldeias de uma mesma terra indígena ou ainda parentes de outras terras. Podem contar com a presença de brancos, assim como povos indígenas que compartilham o mesmo território.

¹⁶¹ O tema da “revitalização cultural” ganha força, especialmente com a introdução de conteúdos da cultura em cursos de formação. Isto ocorre pela primeira vez em cursos oferecidos pela CPI-AC, que se dá em meados da década de 1990. WEBER (2004, 2006) traz essas questões. Ocorre que um dos discursos mais propalados em cursos de formação é o da valorização cultural. Interessante notar neste momento, o que muitos indígenas diziam em cursos de formação: “*revitalizar não dá, mas dá para segurar pelo menos o que já tem*”. Esta fala é uma noção corrente. Em detrimento dos conflitos intra-étnicos que isto poderia gerar, o indigenismo acreano esforça-se ao menos nos últimos 15 anos, e, com mais intensidade a partir do Governo da Floresta na “revitalização” da cultura indígena. Para tanto, o Governo do Acre realizou 05 encontros de culturas indígenas que reuniu representantes de todos os povos indígenas do Acre. Nestes encontros, ocorridos, na grande maioria em Rio Branco, havia apresentações culturais de cada um desses povos, exposições de artesanato e, especialmente, a visita de estudantes das escolas públicas de Rio Branco. Ademais, existem as pesquisas dos professores indígenas que tratam de temas relacionados à cultura, como músicas e rituais. Neste indigenismo, a idéia de revitalização cultural está atrelada a noção de valorização das culturas indígenas e é parte do diálogo proposto pelo Governo da Floresta.

indígenas de saúde, agro-florestais, mulheres e anciãos. A certa altura, um professor chamado Txana Mashã, Huni Kuĩ da Terra Indígena Kaxinawá do rio Humaitá, disse: *“Professor, a gente não quer mais falar. Agora queremos só ouvir dos mais velhos. Porque a gente está vendo que os velhos é que têm com a energia, com o conhecimento, com a animação.”* (TXANA MASHÃ, Narã Maniya, 2006)

Em contraposição, a fala de Augustinho estabelece uma dura crítica tanto aos professores indígenas quanto aos indigenistas. Ambos propalam a educação intercultural ou o “currículo indígena” como possibilidade de revitalização cultural. Eles parecem observar apenas o conteúdo.

“Logo depois da seringa surgiu o professor, aí o agente de saúde e o agente agro-florestal. Mas aqueles jovens não estão cuidando mais do festival de sua cultura. Eles querem estudar para cumprir e aprender o que eles estão querendo aprender. Aí eles vêem que não tem mais animação. E depois que viram a festa do nawa eles não querem mais dançar mariri. Por quê? Para agarrar as meninas, que nunca encontrou contigo e na hora da festa agarra. E o katxa sempre é separado e muitos jovens não querem mais katxa. Eles querem festa. Isso é o que eu percebi.” (AUGUSTIHO MANDUCA, 2007)

Augustinho Manduca se contrapõe ao discurso de Txana Mashã, se cotejado à oficina *Narã Manyia*. No entanto, isto não elimina o efeito de que esta oficina os remeteu a criação de novos contextos, não de aprendizagem de conhecimentos indígenas traduzidos em conteúdos escolares, mas, nos quais animação teria sua “eficácia” testada. Uma *nova* animação parecia compor-se. Ela era objetivificada quando os anciãos Huni Kuĩ do rio Purus usavam *sãpu*¹⁶², uma roupa ritualística, decorada com desenhos verdadeiros (*kene kuĩ*) durante todo o desenrolar do evento. Isso denota que esses índios estavam tratando o curso de maneira muito mais ritualística, do que restritivamente formativa, no sentido do ministrar de conteúdos programáticos. Interessa notar que antes do início de cada sessão da oficina *os mais velhos* arregimentavam os professores, geração mais jovem e desfilavam solenes músicas e brincadeiras tradicionais.

¹⁶² Uma túnica que chega até os pés. É usado pelo líder de canto para aldeia durante o txirĩ, que é traduzido como a festa do gavião real. É realizado anualmente, no tempo do milho verde, ou depois de um rito funerário. A saudade e a tristeza provocada pela perda podem ameaçar a vitalidade e o bem-estar na comunidade. Serve para reforçar a fé na vida e levantar o ânimo. Sua finalidade é proteger os vivos. (LAGROU, 1991, p 86)

Minha indagação, tanto indigenista quanto etnológica, manteve-se no campo da transformação da cultura em conteúdo escolar. O questionamento se amplia ao refletir se a *estrutura* do processo de escolarização não poderia ser fundada num *ethos* de animação. Desta maneira, não teríamos uma *disciplina* de músicas indígenas, que ensinam os cantos do Katxanawa, porém o efeito estruturante do *modus operandis* do ritual nas escolas, fato que não impediria que os próprios cantos se tornassem conteúdo escolar.

Sugiro que deveria se considerar a *animação* em lugar da *revitalização*. As *respostas* dos Huni Kuĩ com os quais conversei, em face às perguntas que fiz, falam antes de tudo sobre a importância de animar, do ânimo em sentido amplo nas suas vidas, do que propriamente da escola. Essa é a conexão entre os cinco rios.

A idéia de relativização cultural parece guardar um problema fundamental, que é separar outrem – os Huni Kuĩ, os povos indígenas – de suas noções de pessoa, ou mesmo, de “viver bem”. Aparta de suas relações a capacidade de ser relacional, ou capacidade própria de alterar sua própria alteridade. “(...) a alteridade de outrem foi radicalmente separada de sua capacidade de alteração” (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p. 117). Penso ser essa noção que contingenciou a transformação da cultura em conteúdo escolar e, que alimenta as políticas de revitalização cultural imbricadas às propostas pedagógicas das escolas indígenas no Acre.

Esta sessão evidenciou, além de desencontros comunicativos entre índios e indigenistas, que parecem não se entenderem quanto ao que deve ser revitalização cultural, que os usos de termos em língua portuguesa e seu desdobramento em língua indígena não encontram, em muitas das vezes, um equivalente pleno. Eis que a conturbada relação entre ‘revitalizar a cultura’ e ‘animar as pessoas’ para realizarem os rituais, reside na ‘dissonância’ desses dois conceitos, somada à perspectiva indígena onde presente e passado não são necessariamente desdobramentos fixos um do outro. O passado pode “ir” tão facilmente quanto “permanecer”. No caso da revitalização, ao que parece, ele “vai”, se esvai no tempo. Quando se trata de “animar”, ele “retorna”, não como imagem congelada, mas como uma disposição “a fazer”. E já que o passado não pode ser refeito, eis que o presente mostra-se evidenciado.

6.5. O cansaço e a *animação*: dois lados da novidade de José Benedito Kaxinawá

Remarque-se, a educação escolar indígena teve na Comissão Pró-Índio a grande agência responsável pelas ações no campo do indigenismo do Acre, especialmente na formação de professores, ao menos até o fim da década de 1990.

Nas escolas, que originariamente nasceram da necessidade de leitura e escrita em língua portuguesa, bem como cálculos aritméticos, almejava-se a formação de indígenas para gerenciar as cooperativas recém criadas em terras indígenas identificadas, a partir de fins da década de 1970. Essas eram, como argumentou Terri Aquino, as possibilidades de que os índios se livrassem do “cativeiro do patrão”, situação na qual encontrou os *Huni Kuĩ* do rio Jordão:

Quando eu escrevi a minha dissertação, de certa forma os kaxinawá ainda estavam vivendo no tempo dos cativos dos patrões. Esse processo todo, de tempo dos direitos, tempo da luta, foi um processo todo posterior a minha dissertação. Eu até pensava que da mesma maneira que os kaxinawá da frente extrativista se tornaram seringueiros, na frente agropecuária ia acontecer o mesmo, porque eu achava que essa porra ia virar tudo grandes fazendas e grandes propriedades. Mas é que houve um movimento ativista acreano e os seringueiros reagiram também, se juntaram. Teve também o Varadouro que de certa forma ajudou muito.

Mas olha, meu primeiro emprego aqui quando eu voltei, eu queria era dar aula na Universidade. Eu me informei, fui falar com o reitor, o Áureo Gélis e ele disse: “olha meu filho se você quer fazer reforma pra índio aqui na Universidade não é o lugar. Nós estamos na ditadura militar!” Aí eu fui trabalhar no Varadouro, aí o pessoal do Varadouro falou: “Terri, olha tu fica aqui no Varadouro, mas não é só pra tu fazer matéria não, é pra tu continuar com esse trabalho nas cooperativas, espalhar a semente da cooperativa” (...)Então, aquela semente do trabalho de campo em 1976, foi que em 1977 vim fazer identificação de outra terra, lá no Jordão. E aí, dela já trouxemos a borracha que foi feita durante o ano da mercadoria comprada com o projeto da venda do artesanato. Vendemos a produção de borracha, 3.000kg, se não me engano, em Tarauacá. (TERRI AQUINO. Entrevista, 2008)

Em face das características apontadas nas sessões iniciais deste capítulo, é possível compreender dois macro-momentos da educação escolar indígena no Acre. O primeiro se estende de 1983 até o início dos anos 90. Este se caracteriza pela progressiva consolidação da formação em magistério indígena, assim como a inclusão

no currículo de seus cursos, os *conteúdos indígenas*, sendo o inaugural deles, a língua materna. Se no início da década de 1990, a “valorização das culturas indígenas” surge como uma nova temática, a partir de então, se configurará como um dos eficazes argumentos para a criação de escolas nas aldeias:

“No curso de 1992, pela primeira vez a “língua kaxinawá” constituía uma disciplina distinta das demais “línguas indígenas”, sendo ministrada por um professor “nativo” kaxinawá. Além desta disciplina “diferenciada”, temas como “educação bilíngüe”, “revitalização da cultura”, “resgate dos mitos”, “construção de currículo indígena” foram freqüentemente abordados ao longo de todo o curso. (...) esse curso representou também uma introdução ao tema “valorização da cultura”(...) (WEBER, 2004, p. 68)

De 1990 até o período atual, “a valorização das culturas indígenas” ganha novas nuances, pois reverbera nos e sobre os projetos político pedagógicos¹⁶³ das escolas e, mais interessantemente, no Prêmio de Culturas Indígenas do Acre, instituído em 2009 pelo atual Governo Estadual. As 42 propostas analisadas que concorram a um prêmio de R\$ 10.000,00 refletem os temas curriculares construídos, tanto na trajetória de formação dos professores indígenas na CPI-AC, quanto da Secretaria de Educação. Eles vão desde a realização de festividades como Katxa, Nixpupima, Txirĩ até a “recuperação” de histórias de vida de lideranças e anciãos. Marque-se, aquilo que aparece enquanto temas das propostas analisadas, nos projetos político-pedagógicos serão os conteúdos dos currículos das escolas.

A proposta de Educação Escolar Indígena Diferenciada, definitivamente se distanciará do ideal das cooperativas, se direcionará para o uso da cultura como linguagem política, tanto quanto algo escolarizável¹⁶⁴.

Se a filosofia da escolarização para índios alternaria de um pólo para outro, saindo, da economia em 1983, para a revitalização cultural, especialmente na década de 1990/2000, teremos nesse período mais uma conseqüente transformação: As Secretarias de Educação Municipais e Estadual iniciam o processo de inclusão no sistema público de ensino, assim como o reconhecimento efetivo dessas escolas na categoria indígena.

¹⁶³ Ver capítulo 01, sessão: Vinte e cinco anos de etnologia no Brasil a partir do Acre.

¹⁶⁴ WEBER (2004, p. 110-111): Parte importante da proposta de Educação Indígena Diferenciada da CPI (e da maioria dos cursos de formação de professores indígenas no Brasil) é a inclusão de “conteúdos culturais” no currículo escolar, com a participação de especialistas da comunidade detentores de saberes específicos (geralmente os “velhos”).

Até 1999, essas eram classificadas como “escola rural”. A única distinção que se fazia, incidia na pergunta formulada pelo Censo Escolar para averiguar em que língua se ministrava as aulas, se em português ou língua indígena. Entretanto, como há povos e/ou grupos cuja língua indígena fora extinta, a consequência é que sua língua materna passa a ser o português, isto acabava por configurar sua inexistência.

Ao passo que essas escolas, anteriormente consideradas rurais, passam progressivamente a constituir uma rede, na medida em que são recenseadas como “indígenas” pelo Setor de Estatística da Secretaria de Educação do Acre, MONTE¹⁶⁵ (2008, p 148) faz a seguinte análise:

“Contava-se, progressivamente, com o apoio do sistema de ensino à escola indígena, antes comunitária e alternativa ao Estado, sobretudo ao que se refere à organização do calendário, à estrutura física e equipamentos, mas, também à avaliação e ao currículo. Grande parte das novas escolas foi gradualmente se afastando dos ideais de autonomia da ‘escola diferenciada’ e se aproximando das regras gerais de funcionamento da escola pública”.

Ela atenta às pressões que os indígenas sofreram por parte das Inspetorias de Ensino dos Municípios ou dos Núcleos da Secretaria de Educação do Estado, onde havia terras indígenas. Sua conclusão parece-nos algo inexorável: os índios serão aniquilados pelo Estado!

Sugiro um desvio nesse olhar, onde o Estado se apresenta como o grande inimigo dos povos indígenas ou, os indígenas sujeitos indefesos e objetos do Estado. Não poderiam existir outros elementos? Em primeiro lugar: ao tratar de escolas indígenas no Acre, é compulsório informar que sua existência se dá em uma fase posterior ao *sistema seringal* (ESTEVES, 1998, 2008).

7. Uma nota sobre a dominação intercultural

O sistema seringal foi fundado no aviamento que constituiu devedores rio acima e credores rio abaixo (CARNEIRO DA CUNHA, 1998). Desse modo, ao existir uma casa comercial em Rio Branco-AC, capital do Estado, esta seria credora dos barracões existentes nos seringais dos municípios, por exemplo, o Jordão-AC. Se no município de

¹⁶⁵ Nietta Lindenberg Monte, lingüista e pedagoga é criadora e assessora da CPI-AC

Jordão, ao existir uma rede de seringueiros controlada por um barracão (entreposto comercial e administrativo do seringal), seriam tão mais devedores desse barracão quanto mais acima estivessem os seringueiros, pois entre o patrão do seringal e ele havia uma rede de trabalhadores que sustentava um sistema de dominação.¹⁶⁶

Esta rede implicava na sujeição do seringueiro, indígena ou branco, ao sistema de aviamento controlado por um patrão seringalista. Este controlava o mais coercitivamente possível as ações comerciais e administrativas dos habitantes das estradas de seringas e colocações nas quais detinha domínio. Este se refletia sobre os atos do corpo, como nos permite depreender ALBUQUERQUE (2001).

Para que se perceba uma natureza “oculta” do indigenismo existente no Acre, evidenciaremos como exemplos dois indivíduos ocupando cargos públicos e sua forma de se relacionar com os indígenas. O primeiro situa-se em Tarauacá-AC, um município que abriga três terras indígenas kaxinawá, e o outro, no rio Jordão. Receio-me em citar nomes, porém basta marcarmos o grau de parentesco entre os padrões seringalistas e a geração após a sua, isto é, seus filhos ou sobrinhos. Estes, familiarizados num sistema que subordinava os indígenas, ao assumirem cargos públicos de gestão e administração, acabam por reproduzir o feixe mais poderoso do sistema seringal: a dominação. Assim, ao passo que seus pais, tios e avós classificavam “seus” seringueiros (“fregueses”) em preguiçosos ou trabalhadores, a geração de filhos, sobrinhos e netos, classifica os professores indígenas analogamente. Significa dizer que existem dois tipos de professores: *os preguiçosos e os trabalhadores*.

Neste sentido, demonstra-se que a rede de dominação do “contato intercultural” (WEBER, 2004, 2006) entre indígenas e nordestinos que se recriou na administração pública desses municípios. Comumente se ouve queixas e reclamações de técnicos indígenas, que atuam nos “núcleos do interior”, acerca de seus superiores brancos, que versam tanto sobre a incapacidade indígena de administrar os recursos utilizados para manutenção das escolas, quanto de sua indolência.

Portanto, para complexificar a relação entre indígenas e o poder público, não basta realizar de reuniões, encontros, seminários, cursos de formação ou oficinas de

¹⁶⁶ CARNEIRO DA CUNHA, 1998, p. 10.

sensibilização. A questão, do ponto de vista que se constrói nesta dissertação, perpassa pelo ajuste das relações “tradicionais” do sistema seringal entre índios e brancos no Acre. “Perda de autonomia”, não é mais que um desdobramento dessa relação.

À proporção que não se pode discordar absolutamente da adjudicação de MONTE (2008), acerca de pressões e perda de autonomia, há que matizar tal aspecto, pois, mais precisamente com os índios, não seria lícito sugerir que eles estão passivamente sujeitos aos “jogos” da ação do Estado. O que insistimos neste trabalho é que não pode ser este o único caminho interpretativo. Assim, o vigor que poderia ser depreendido da perspectiva de MONTE (Idem), acerca da inclusão de escolas nos sistemas públicos de ensino deve ser aplacado. Isto, nada mais faz que apresentar uma exagerada polarização, onde o “alternativo”, marca das ONGs, redime os índios do oficial e do estatal, que é destruidor e nefasto. Dito de outra forma, a partir do ano 2000, se viveria em meio às “escolas da floresta” (MONTE, 1996, 2008) *versus* as “escolas do Governo da Floresta”. No entanto, o conflito mencionado parece-nos artificial, pois supõe de saída que a inclusão no sistema escolar é danoso aos índios.

A afirmação de MONTE (Idem), nos levará a deixar de atentar para a possibilidade sociológica ameríndia, cuja consistência está no poder de familiarizar alteridades¹⁶⁷, mesmo que esse processo configure um problema central.

Ao discordar de MONTE (Idem), poderemos constituir a seguinte incidência etnográfica sobre a educação escolar indígena: os *Huni Kuĩ* atuam interativamente e com amplas capacidades de negociação e articulação no campo indigenista da educação escolar, caminhando e, paralelamente, rompendo com a natureza de subordinação herdada do sistema seringal. Não obstante, deve-se considerar mais um elemento no indigenismo acreano que se reflete na dissertação de mestrado de CAVALCANTE DA CUNHA (2009), citado na sessão *Antropólogos fazem campo, indigenistas fazem “acompanhamento”*, perceberemos que os heróis de outrora são os vilões de hoje, pois fabricaram uma escola que se distancia do ideário indígena de educação e, de acordo com este pesquisador, nada mais é do que criar um “modelo genérico tutelado pela

¹⁶⁷ Ver LAGROU, 2007, Captu. II e V.

forma Kaxinawá de ser índio, prestando-se mais a um projeto de dotar o Estado do Acre de uma identidade indígena manipulada.” (IDEM, 2009, p. 141) E segue:

“Vários autores, como Monte (Ibidem) e Dalmolin (Ibidem), reconhecem que a escola como instituição não indígena cumpre um papel relevante no fortalecimento da autonomia indígena. Todavia esta não pode ser uma imposição do Estado ou de instituições para-estatais que se sobrepõem às lideranças dos povos indígenas e decidem qual o modelo escolar adequado para estes povos, indo de encontro às expectativas do movimento que defende a construção de escolas Kaxinawá, Katukina, Madija, Yaminawa etc.” (CAVALCANTE DA CUNHA, 2009, p. 142)

O “domínio intercultural” permanece e, aparentemente, há um fio condutor entre padrões seringalistas e indigenistas abnegados. Em princípio, poderíamos dizer que é o caráter impositivo, tal como exposto acima, o plano de imanência entre um e outro. No entanto, sugiro que ambos são vistos, tanto como fonte de liberdade, quanto de cárcere. A mesma matemática libertadora das cooperativas foi a que os aprisionou durante os períodos áureos da borracha. E se for possível uma segunda provocação, aos indigenistas, os brancos continuam alimentados pela suposta razão de “*saber mais*”. Recordo-me de um episódio no ano de 2005, quando ocorreu uma reunião que celebrava a visita do então Secretário dos Povos Indígenas do Acre ao rio Jordão, o Ashaninka Francisco Pinhanta; um índio Kaxinawá solicitou a palavra, dizendo da sua alegria em ver o “Secretário Indígena” na sua terra; estava igualmente satisfeito em ver os brancos da CPI e da C.E.E.I. “*juntos cuidando da educação*”. Ele finaliza: “*é bom porque vocês brancos é que sabem mais mesmo.*”

7.1. Benedito Ferreira e a hora de falar como indiozão

Atualmente, em cursos de formação e oficinas, a cultura configura tanto uma linguagem para negociação política, quanto para elaboração de conteúdos escolares. Esses são os contextos apropriados muito mais para o debate amplo sobre políticas de escolarização do que espaços de “formação docente”. Assim, no rio Muru, José Benedito Ferreira, *Huni Kuĩ* da Praia do Carapanã rompe com um vocabulário majoritário na educação escolar indígena e argumenta ser o momento de discutir uma “*educação Huni Kuĩ*”.

Ressalte-se que mais uma vez estávamos numa aldeia Kaxinawá, discutindo educação indígena ou educação diferenciada. A distintividade que esta oficina guardava das outras residia no fato de propor a continuidade da educação básica na aldeia, chegando até o ensino médio. E, é neste contexto, o de um evento no qual de maneira inaugural estaria se debatendo as possibilidades da permanência do aluno indígena na aldeia, durante todo o percurso de formação, do ensino fundamental, ao médio.

Agregada a ruptura proposta por José Benedito Ferreira, houve a reveladora comunicação do professor Ceará, *Huni Kuĩ* da Terra Indígena Humaitá, à WEBER (2006, p. 110), na qual argumentou que CPI-AC começou antes mesmo dos índios a pensar em sua cultura. No entanto, o que seria mais nefasto e perigoso à autonomia: incluir escolas no sistema público, ou pensar antes dos índios? A proposição de Benedito choca-se poderosamente com o indigenismo comunitarista¹⁶⁸ fundado no Acre, nos idos dos anos 70.

Não se intenta reduzir o admirável trabalho da CPI-AC, todavia, apenas observo que entre a “remenda” de José Mateus Itsairu e Benedito Ferreira, já “cansado”, estão os indigenistas e, não importa sua origem, Governamental ou Não Governamental, seu plano de imanência é a intervenção nas aldeias. Tal indigenismo esqueceu-se apenas de “perguntar” aos índios *o que deveriam ser* suas escolas, ao invés disso, questionavam *o que eram*. A sutileza dessas duas formas de indagação emerge ao considerarmos a capacidade transformacional indígena do “*vir a ser*” frente a nossa teima em perguntar “*o que se é!*”

Argumenta-se que, em virtude dessa “intervenção”, a “animação” anteriormente mencionada¹⁶⁹, não é potencializada na escola de maneira análoga ao que ocorre à organização social, isto é, enquanto uma *condição basilar*, neste caso, para que se “*viva bem*”. A aposta é na animação da cultura e não na escolarização dela. Talvez aí, onde menos se espere, existiria ressonância entre a política de educação escolar para índios e o próprio discurso indígena¹⁷⁰.

¹⁶⁸ Ver SÁEZ, CARID & PERÉZ-GIL, 2003.

¹⁶⁹ Ver sessões: *O cansaço e a animação: dois lados de uma novidade de José Benedito Kaxinawá e Animação: uma estrutura ou simples “etapa” da revitalização cultural?*

¹⁷⁰ Para ver interpretação distinta desta, WEBER, 2004a, 2006b.

No entanto, o que se demonstra é que os indígenas e, neste caso, os *Huni Kuĩ*, informam a obsolescência da noção de escola indígena e influem diretamente no “*ver como*” da Secretaria de Educação do Acre, tanto quanto do indigenismo, de maneira geral.

Eles fazem com que consagrados e, por que não dizer “congelados” temas/termos da educação escolar indígena sejam repensados, pois palavras como “interculturalidade” e “diferenciada” já não constituiriam majoritariamente o corolário da política de formação de suas escolas. Logo, “buscar uma pedagogia propriamente indígena” ou “uma escola indígena”; partir do lugar de “subordinação”, “dominação” ou da “a busca de resistência”, não faz mais parte de seus argumentos. Tal como dizem os professores em cursos de formação: “*Tu vai falar como indiozinho ou indioção!?*”

Eis que este repensar indígena nasce embalado por conflitos gerados pela escola diferenciada, pois, se é o ancião que detém maior conhecimento sobre os mitos, como poderia um jovem ensiná-los e para isto receber um salário? O indigenismo acreano, até o presente momento, discursa apoiando-se nas iniciativas de “revitalização cultural” nas aldeias, em contrapartida, não se ateu às consequências existentes no curso da transmissão de conhecimentos, tampouco da repercussão disto no corpus do parentesco e da política indígena.

Entretanto, no período das oficinas, ao menos no seu primeiro ciclo, o de 2005, a Secretaria de Educação atuava a partir desses mesmos termos “aventados” no Acre pela Comissão Pró-Índio (CPI-AC) e, portanto, partilhava deste que, juntamente com os *Huni Kuĩ*, se admite constituir “obsoleto vocabulário”¹⁷¹.

¹⁷¹ Ocorrida em Luziânia-GO, no mês de novembro de 2009, a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena almejava ser um espaço de ampla discussão com os povos indígenas, entes federados e Ongs. Seu intuito principal era a ampliação da participação comunitária nas políticas públicas de educação escolar indígena. Entretanto, seu vocabulário majoritário permaneceu como o descrito em Monte 1996a, 2008b. Suas limitações se deram com os seguintes termos: “Escolar Indígena”; “Autonomia política”; “recursos naturais”; “projetos de vida”; “gestão ambiental”; “cidadania indígena”; “fortalecimento de suas raízes”; “contextos tradicionais de aprendizagem da comunidade”; “contextos extra-escolares de aprendizagem”; “segurança alimentar”; “gênero”; “infância”; “juventude”; “projetos de futuro”; “autonomia”; “especificidade”; “recursos para execução dos projetos”; “sábios indígenas”; “remuneração de especialistas indígenas”; “valores e práticas sociais”; “participação da comunidade”; “garantia de recursos financeiros”; “entes federados”; “realização de oficinas”; “publicação de legislação sobre a educação escolar indígena”; “garantia de participação indígena”; “intercâmbios entre povos falantes e não falantes de uma mesma língua”; “continuidade de aprendizagem da família para escola”;

O esforço das oficinas, se não era restrito, parecia cada vez mais inócuo. Sua aforia se dava nas equações: *conhecimentos indígenas + conhecimentos não indígenas = educação intercultural*, ou *educação indígena* (“tradicional”, “na prática”) + *educação escolar = educação escolar indígena*. Essas eram, sem dúvidas, equações que provinham do vocabulário majoritário. Isto somente tornou-se perceptível a partir da figura desenhada por José Mateus, pois ao se colocar como uma “*idéia*” para as escolas, segundo seu próprio autor, alimentava debates que se distanciavam da interculturalidade para aproximarem-se de temas estruturantes dos processos de ensinar e aprender entre os *Huni Kuĩ*, que se dava, não apenas em termos escolares, tampouco apenas com humanos. Suas percepções faziam com que se extrapolassem as paredes da escola e se percebesse que há variadas fontes de saberes.

No interior dos conflitos e da rede que envolve antropólogos, indigenistas, técnicos em educação e os índios, se desenvolvia no Acre, especialmente a partir do ano de 1999, quando já havia se inventado o Governo da Floresta, um conjunto de ações indigenistas. Tais ações se articulam não em face das necessidades de escolarização dos índios ou de um modelo sustentável, porém pela necessidade econômica de pavimentação das BR’s 364 e 317, que afeta direta e indiretamente diversas terras indígenas. De outro lado, teremos que o argumento – *Governo da Floresta* – implicava algum tipo de ação efetiva dos que se habilitavam para “governar” os que nesse ocidente da Amazônia viviam. Ademais, “Governo da Floresta” é uma noção que nasce no rio Jordão, na tentativa de consolidação da cooperativa indígena dos *Huni Kuĩ* daquelas paragens¹⁷² e, compunha uma clara oposição ao governo estadual em 1991.

Num retorno imprescindível a 2004 teremos um marco histórico no indigenismo acreano. São inseridos, em virtude de contextos locais e nacionais, da pressão do movimento indígena e indigenista, nos quadros funcionais dos núcleos da Secretaria de

“componente curricular”; “gênero”; “escolas interculturais”; “assessoramento dos mais velhos aos professores novos”; “realidade de cada povo indígena”; “políticas de revitalização das línguas indígenas”; “formas de aprendizagem indígena”; “temas interdisciplinares”; “financiamento de projetos”; “contextos tradicionais e contextos sociais mais amplos”. Ao que penso, diante desse emaranhado de termos, o grande resultado da Conferência foi aventar a criação de um sistema específico para a gestão da educação indígena no país.

¹⁷² Ver PIEDRAFITA, 1993, p. 131.

Educação do Acre, índios para atuarem enquanto indigenistas. Esses, preferencialmente, junto aos seus respectivos povos. Eis que, uma mudança radical parecia desenhar-se.

A pergunta que alimentava as imaginações de indigenistas brancos era saber o que “fariam” os *indigenistas-índios* com suas escolas. Questionamento análogo é realizado por RAMOS (2007), todavia, sua reflexão estava no campo da elaboração de etnografias e da pesquisa com populações indígenas. O mérito de seu artigo é fazer-nos pensar a discussão presente.

Seu texto é composto por “operações agudas”, no entanto, por suas linhas compreendemos a etnografia como objeto “furtado” dos antropólogos, cujo espaço de guarda, seria justamente o seu campo, ou seja, a vida, aldeia dos índios, em seus diários de campo. Na medida em que sustenta o exercício da etnografia por indígenas, bem como o domínio amplo da escrita como redefinidores dos limites de seu fortalecimento político e cultural, a autora afirma que os indígenas “conscientizaram-se” do “poder insuspeito de criar imagens e alteridades etnográficas” (RAMOS, 2007, p 15). Isto, sem dúvida, implica um profícuo debate. RAMOS constrói uma equação *polarizada* na forma: *protagonista branco* versus *coadjuvante índio*, ou *protagonista índio* versus *coadjuvante branco*. Talvez não se devessem construir termos de simetria? Não obstante, “abrir espaços”, “sair de cena” e, especialmente, abdicar do “status de autoridade etnográfica” é dever não apenas antropológico, mas indigenista.

Perder a autoridade significa dizer que assessores de escolas indígenas, não mais deteriam razão *indígena* das escolas, observe-se que não se trata da razão da *escola* indígena.

Seu “exagero” está no fato de que se essa relação é válida para a Amazônia, como sugere a autora, não se aplica aos *Huni Kuĩ*, pois ao contrário de “puxar o tapete” (RAMOS, 2007, p. 19), eles “estendem-nos” as mãos, num projeto político tipicamente *pano*. Para eles, o estabelecimento de contato, “gira em torno da troca” (MCCALLUM, 2002, p. 393). Sua política busca fundar intercursos relacionais.

Nessa ação os *Huni Kuĩ* articulam campos de agenciamento. Essa lógica é uma marca de suas relações para com os brancos, esses “Outros”, enquanto próprios a um

tipo de contato que é produtor de trocas duradouras. Sobre o tema da incorporação de indígenas nos quadros de técnicos da SEE, Benedito Ferreira nos diz:

“Bem, para nós, olhando como um Huni Kuĩ foi um pouco assim, como se tivéssemos avançado um pouco nessa questão da educação. Pensar como um técnico, como a SEE fala ou pensar como um assessor com a CPI fala, para mim, para os povos indígenas, para quem estava assumindo essa responsabilidade foi mais um trabalho para a comunidade, mas, para a própria comunidade assumir essa responsabilidade. Olhar com os seus próprios olhos. A Secretaria de Educação, o povo que trabalhava com a gente não estava ali, direto, olhando a necessidade que a gente tinha, ou seja, dentro da educação o povo não pensava. Mas no pensar da SEE e em conjunto com os demais órgãos que representam a educação indígena, foi bem pensado, pra mim foi bem pensado. Hoje a gente traça essa política junto com a SEE, junto com a CPI, junto com as organizações ou que representam a organização indígena, com muito mais tranquilidade, porque a gente traz o problema e leva a solução. A gente mesmo pode fazer isso.” (BENEDITO FERREIRA. Palestra. Cruzeiro do Sul-Ac, 2009)

Este fato, para Benedito, sem dúvida iguala o jogo. Ele “simetriza -se” aos assessores da CPI ou aos técnicos da SEE, não apenas pelo poder que lhe daria tornar-se um técnico, mas pela possibilidade de “olhar com seus próprios olhos”.

Não obstante, é da autonomia que se trata. Olhar com os próprios olhos escolas que são suas significa descrever aos outros aquilo que, a não ser que se olhe com outros olhos, não passará de uma imagem opaca de uma escola de brancos na aldeia. Benedito nos diz que tornar-se “índio-indigenista” é livrar-se da tutela do assessor.

“... porque antes, qualquer problema tinha que ter o assessor, tinha que ter a Secretaria, tinha que ter a assessoria... e como está o nosso projeto e como está o nosso calendário? Bem, mas quando chegava na Secretaria, daí ela dizia: “Olha, vocês vão ter que trabalhar isso e isso, tal e tal, o calendário é esse e vocês vão ensinar esses conteúdos!” E quando chegou como técnico a Secretaria de Educação disse: “Não! Agora nós queremos ver de vocês qual é a proposta de vocês, qual é o calendário de vocês?” Eu acho que equilibrou! Hoje nós temos trabalhado em conjunto! Hoje, como índio-indigenista nós temos trabalhado nessa situação. Nós temos trabalhado com a questão do nosso povo e a questão da SEACRETARIA DE Educação de como a gente pode e dar um equilíbrio no nosso conhecimento.” (BENEDITO FERREIRA. Palestra. Cruzeiro do Sul-AC, 2009)

Como exposto anteriormente, o desenho de José Mateus Itsairu, percorreu outras terras indígenas Huni Kuĩ. E, avançando mais três anos, de 2004 para 2007, numa das oficinas em aldeias, na Terra Indígena Igarapé do Caucho, às margens do rio Muru, à

cerca de duas horas à montante do município de Tarauacá-Ac, José Benedito Ferreira, o Tuĩ, indigenista desse povo, disse-nos pela primeira vez, em língua portuguesa e não mais a partir do adjetivo diferenciada, que havia chegado a hora de se debater uma escola *Huni Kuĩ*. “*Olha professor: o senhor é professor, eu sou professor, então: enquanto eu vejo muita gente falando em educação diferenciada, como vi hoje, eu queria falar de educação huni Kuĩ .*” (José Benedito Ferreira. Oficina *Nixpu Pima*, 2007).

8. Mas, por que teria Benedito afirmado não ser uma educação Huni Kuĩ¹⁷³, a escola diferenciada?

O pesquisador inquiriu sobre o tema e, junto com Benedito, percebeu que isto deveria representar algo na estruturação dos Projetos Político Pedagógicos (P. P. P's.) que estavam em construção naquele momento. Vejamos: podemos considerar que *Huni Kuĩ* é a auto-denominação de Kaxinawá, de outro lado, se abirmos mão dessa perspectiva e passarmos à idéia de que as auto-denominações ameríndias não marcam um etnocentrismo, ou seja, não são apenas os Kaxinawá a serem “verdadeiramente gente” no universo. Como nos diria VIVEIROS DE CASTRO (1996, p 125), “elas não denotam a humanidade como uma espécie natural, mas a condição social de pessoa[...] elas indicam a posição do sujeito; são um marcador enunciativo, não um nome.” A auto-denominação não passaria de uma posição, a não ser no encontro dos índios com os etnógrafos.

Portanto, Benedito Ferreira parece tratar *Kuĩ* enquanto uma posição, não um nome. Posição essa que tem implicações e configura nossa proposição cuja incidência etnográfica é a expressão de um “*ver como*” desses índios e também a alteração da

¹⁷³ O caso Kaxinawá se difere do que encontramos entre os Ashaninka do rio Amônia, que desenvolveram um centro de formação em frente à cidade de Marechal Thaumaturgo. O Yorenka Átame congrega inúmeras atividades, que vão desde o acolhimento de oficinas para cineastas indígenas até cursos de formação junto a trabalhadores da Reserva Estrativista do Alto do Juaurá. Este centro atua a partir do contato inter-étnico entre os Ashaninka e os brancos, especialmente ambientalistas, sendo que os conhecimentos Ashaninka acerca da floresta e suas experiências de preservação ambiental são motores. Eles articulam a criação de políticas públicas de preservação da ambiental a partir da aldeia para a cidade e o entorno. Neste sentido não estamos tratando de uma escola indígena, mas um centro de formação indígena que refaz as bases do contato inter-étnico via ambientalismo.

perspectiva indigenista. Ela obriga que, no tratamento de processos de escolarização entre esses índios, se levar “a sério” sua sentença.

Se existe uma diferença em se auto-posicionar e nomear-se, então o que seria “*Huni Kuĩ*”? Um nome que não é nome ou uma posição pela qual se nomeia? Nem uma das duas alternativas. Porquanto, DESHAYES & KEIFENHEIM (2003), VIVEIROS DE CASTRO (2002) e Benedito Ferreira, parecem concordar sob o aspecto de que *Kuĩ* é uma posição, não um nome. *Kuĩ* indica a posição no interior do *socius*. Ao passo que isso não é apenas um exercício lingüístico, na medida em que tomamos as informações contidas nos Documentos Iniciais¹⁷⁴ elaborados para os Projetos Político Pedagógicos, durante as oficinas, tem-se uma predominância de perguntas que incidem sobre o interior, não o exterior, em termos gradientes. Nesse sentido, o mais interior seria a aldeia, o mais exterior, a cidade, ou outro povo indígena de família lingüística distinta. Entre esses dois campos, existiriam os Huni Kuĩ de outras terras indígenas e os outros índios de língua pano, portanto, familiares.

Os Documentos Iniciais refletem uma forte ênfase pela busca de saberes contidos tanto nas aldeias de cada uma das terras indígenas, quanto nas aldeias de outras terras desse mesmo povo. Na Praia Carapanã, T.I. de Benedito Ferreira, 58,9% das questões tratadas dizem respeito ao povo Huni Kuĩ, já no Jordão, 80,3%. De tal maneira, a tradução de Benedito faz sentido à luz dos temas elaborados nos Documentos Iniciais, cuja ênfase é o interior do que poderia ser chamado: “*cultura Huni Kuĩ*”¹⁷⁵

Para guisa de conclusão, vamos manejar uma consequência perspectivista de maneira bem humorada: Se todo bicho continua a ser um pouco gente, se toda gente continua a ser um pouco bicho, toda escola *Huni Kuĩ* será um pouco estrangeira. Essas são diferenças complementares. A escola Kaxinawá ou a *Huni Kuĩ* não me parece transcender a escola indígena. Elas diferem, mas em condição, não em espécie. Como disse-me José Mateus: “*tudo é escola*”. Mas, faz-nos pensar que a escola absorve focos

¹⁷⁴ São as informações preliminares acerca dos conhecimentos que constituirão a base para o currículo da escola.

¹⁷⁵ Para uma percepção adequada desta questão, ilustre- mo – na com uma importante noção que carrega a arte dos grafismos desse povo. Esta serviu às oficinas e ao indigenismo, pois sua epistemologia dirá que qualquer padrão gráfico deverá ser reconhecido por uma “*ainbu keneya*” (mulher com desenhos), todavia, cada um dos artefatos produzidos será único, pois a marca individual é impressa no coletivo. Para interpretações da arte entre os Kaxinawá ver LAGROU (1998, 2002, 2007)

de transcendência. De outra forma, poderia argumentar a partir do contraste interior *versus* exterior. Mas, retiremos do argumento o contraste. Incluamos os termos: transição, percurso, intercurso. Nisso, impliquemos que focos de transcendências dizem respeito ao Outro, e assim, ao *socius* de Outrem. Desse ponto de vista, aliás, desses tantos que se inter cruzam, a escola somente fará sentido se for global, se os *socius* de *Outrem* for de fato (virtualmente) infinito.

Posto isso, os *Huni Kuĩ* sugerem que a diferença entre uma escola Kaxinawá, “Própria” ou Diferenciada e uma escola *Huni Kuĩ*, nada mais é do que ponto de partida, pois aquilo que eles buscam englobar é o mesmo: o exterior, mas este ponto não é fixo, e ainda, é um gradiente onde se encontram várias tonalidades, formas e naturezas de exterioridade, presentes no interior da aldeia, ou fora de seus limites.

Todavia, o argumento está que se a identidade é constituída no caminho pela/para alteridade, esse se faz em “deslizes”, se fosse um rio, nele nunca se cairia, pois o banho será sempre de afinidade. Este rio não seria aprazível ao banho, ou suas águas trariam conseqüências dramáticas ao banhista.

Afirma-se que há algo axiomático aqui: os *Huni Kuĩ*, são de fato, como eles próprios afirmam, constituídos de afinidade e alteridade, mas alertam: o axioma, agora, mais do que nunca, parece ser o interior diante de um contato por vezes exageradamente problemático com o exterior¹⁷⁶.

A distância entre um pólo e outro existe e é grande. A distância é gradiente e abismal, mas bem “no começo”, no “tempo mítico” nem tonalidades, nem vãos impossíveis aos corpos eram vistos. Só hoje é que se vê assim. Todo Kaxinawá é nawa no exterior de seu interior, ouvi no rio Envira. Mas, questiona-se: Toda escola indígena é “branca”? Não, mas grande parte exterior do interior da escola o é.

Todavia, eles são pano, Nós não, somos os *euro-americanos*, Eles ameríndios. Então, ocorrerá que Eles subverteram a nossa lógica da educação indígena que somente é indígena, pois foi pensada por faces ocidentais em face das “necessidades” deles.

¹⁷⁶ Este tema será explorado no capítulo 03. Por hora restringe-se à sua apresentação inicial.

A inversão, ou subversão é que o indígena deixou de sê-lo. O ameríndio “continental” se tornou o *Huni Kuĩ* total. E claro, os *Huni Kuĩ* não são iguais. Entretanto, são idênticos diante de uma política pública. Ora, mas como assim idênticos?! De tal forma, como entre distâncias iguais, entre medidas dadas num ethos estruturante, assim, idênticos. Todos se dizem Huni Kuĩ. Esse é o ponto de partida. Mais uma retomada se apresenta, porém não do mito, mas da condição que vira nome.

Enquanto o indigenismo apostava na desconstrução dos ideais da escola indígena, os *Huni Kuĩ* promovem uma verdadeira mudança. Assim como indicado nas páginas anteriores, a Comissão Pró-Índio do Acre (CPI-AC) foi precursora na formação de professores indígenas no Estado. Desenvolveu atividades em diversos campos, desde saúde à educação, perpassando pelo apoio à criação de entidades indígenas a projetos econômicos nas aldeias. Pode-se afirmar que essa ONG criou um modelo e inspirou a ação indigenista do Governo do Acre. Tal articula-se em: (a) reuniões com os índios nas aldeias; (b) assessoria de profissionais não-indígenas, especialmente do centro sul do Brasil, aos professores índios em cada uma de suas respectivas escolas; (c) reunião dos indígenas na cidade em cursos de formação de professores; (d) reunião para discussão de temas referentes às “políticas públicas” e (e) apoio à criação, fortalecimento de “organizações” indígenas e financiamentos de “pequenas” atividades.

Partindo do “modelo” criado da Comissão Pró-Índio, a Secretaria de Educação faz o seu primeiro curso de formação de professores em 2000. Ressalte-se um detalhe: o curso de formação serviria a todos os professores indígenas que indistintamente formariam a turma de cursistas¹⁷⁷; algo um tanto “nebuloso” no sentido de ERIKSON (1992a; 1993b), pois não se distinguiriam os povos indígenas, como se mesmo sendo de uma mesma família lingüística, não houvesse graus de distintividades que fornecessem suas identidades.

Como já mencionado, eram 12 povos de três diferentes famílias lingüísticas: pano, arawa e aruak, cuja maioria absoluta é pano, os quais se viram inseridos em uma mesma jornada, qual seja, a busca por uma “verdadeira” educação escolar indígena, intercultural, diferenciada e bilíngüe, numa glosa de assessores não-índios.

¹⁷⁷ Ver MONTE, 1996, p. 5.

Em bloco, como nos coloca ERIKSON (1992a; 1993b), ou rede, como aponta CARNEIRO DA CUNHA (1998) ou em grupo como o primeiro curso de formação de professores indígenas realizado pela CPI, teremos um conjunto de professores indígenas, num micro-conjunto ameríndio de formação de professores.

O fato é que o bloco pano-arawa-aruaq de formação de professores indígenas é desintegrado à luz das reflexões de José Benedito Ferreira. Seu desafio propõe fazer emergir a diferença entre todos os povos e os *Huni Kuĩ* constituindo um curso de formação específico.

Mas, qual seria o valor fundamental da proposição de uma escola chamada Huni Kuĩ? De um certo ponto de vista, seria a consecução da especificidade. Nesse sentido, sua proposição nos leva a pensar que os Kaxinawá estariam “fixando” uma identidade e apontando a escola como o catalisador deste movimento. O ponto fixo, ou seja, a escola definiria a identidade. Todavia, há um algo mais nesta questão. O que seria? É uma suposta negação Huni Kuĩ de que a troca é a medida da identidade indígena. Entretanto, poderíamos argumentar o oposto, isto é, pois os índios utilizariam a troca como medida e valor conceitual.

Eles emprestam dos brancos a noção de que tanto mais será indígena aquele que “mais cultura detiver”, sendo que um índice de se ter cultura no indigenismo da educação escolar é o etnônimo, pois ele nos reporta a especificidade e a valorização “do tradicional”. Neste sentido, os Kaxinawá, que “gostam de conhecer novidades” se abrem à noção indigenista. Esta abertura conceitual poderia ser confundida com o alinhamento à demandas externas por valorização cultural, no entanto, estamos diante da socialização de formas ocidentais no trato da escola indígena, que com efeito, desembocará na criação de um conceito Huni Kuĩ para suas escolas.

Desta maneira, seria análogo dizer que, se eles configuram uma sociedade “tipicamente pano”, estão a construir um programa de formação tipicamente Huni Kuĩ e fazem “descongelar” as noções da diferença e da interculturalidade no contexto das escolas indígenas e programas de formação de professores índios no Acre. Eles abalam a estrutura, pois estão a desintegrar o “conjunto indígena” e dedicam novos traços a arte de conviver com o estrangeiro; seu intento se faz pelo intercuro produtivo e o mais

duradouro possível com a Secretaria de Educação do Acre, na tentativa de traduzi-la e familiarizá-la, para então torná-la própria aos circuitos de troca presentes em seus projetos, tal qual buscariam com quaisquer outros tipos de alteridades.

Eles fazem reverberar a idéia de *pronomes cosmológicos*. Agem nela e dela se descolam; essa idéia parece ser um dos campos teóricos dos Huni Kuĩ. O *Pronome* é politicamente transformado em etnônimo. Após, o etnônimo será tornado mais uma vez um pronome, pois o cosmos, bem como os conhecimentos deverão ser ordenados.

FOTOS DE CURSOS DE FORMAÇÃO OCORRIDOS EM PLÁCIDO DE CASTRO-AC E OFICINAS PEDAGÓGICAS REALIZADAS NAS ALDEIAS.

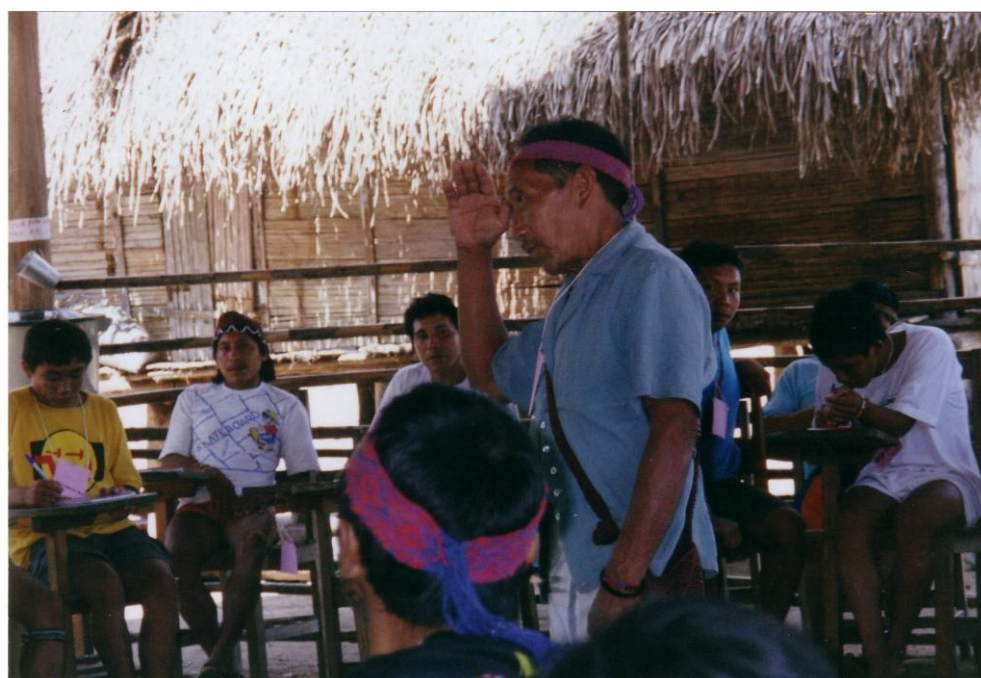


Acima, o professor Vaulino Nunes Ferreira e a xamã Albanízia Kaxinawá. Oficina Nixpupima, rio Envira, 2005. Abaixo, os professores Francisco Sales e Cleiber P. Sales, apresentando formas de conexão entre processos escolares e não escolares de aprendizagem. Oficina Nixpupima. Rio Jordão, 2005.





Acima, durante a oficina Nixpupima, no rio Envira, em 2005, o professor Norberto Sales do rio Jordão relata aos parentes a experiência de escolarização em seu rio. Abaixo, durante a Oficina Nixpupima, no rio Jordão, Siã, um dos mestres em fitoterapia neste rio fala à audiência sobre a importância dos remédios tradicionais.





Oficina Nixpupima. Rio Jordão, 2005. T.I. Alto Rio Jordão, na aldeia Boa Vista. Figura de Cleiber Pinheiro Sales, indicando linhas de transmissão de conhecimento a partir do assessoramento aos professores indígenas, somado as concepções Kaxinawá de aprendizagem.



Oficina “Quem Vai de Arrasto Não tem Compromisso”. Rio Purus, 2006. Aldeia Porto Rico. Acima e abaixo, sob os cuidados de Rantizal Kaxinawá, um líder de canto Kaxinawá, professores e alunos da escola da aldeia Porto Rico realizam um *katxanawá* para a abertura da oficina.





Oficina “Quem Vai de Arrasto Não tem Compromisso.” Rio Purus, 2006. Aldeia Porto Rico. Acima e abaixo, Mário Domingos, uma das lideranças responsáveis pela demarcação da T.I. Alto Rio Purus, nos mostra uma jibóia que surgiu no *shubuã* (casa tradicional), durante a oficina.





Oficina “Quem Vai de Arrasto Não tem Compromisso.” Rio Purus, 2006. Aldeia Porto Rico. Os Kaxinawá colocaram a jibóia ao lado de um dicionário de língua portuguesa, em cima de uma carteira escolar.





Oficina “Quem Vai de Arrasto Não tem Compromisso.” Rio Purus, 2006. Aldeia Porto Rico. Professores utilizam a oficina como forma de pesquisa. Nas oficinas são ampliadas as possibilidades de aquisição de saberes da cultura, pois há parentes (professores, agentes de saúde, agentes agro-florestais, pajés, lideranças, mestras em artesanato) de outras terras e aldeias de seu povo.





Oficina “Quem Vai de Arrasto Não tem Compromisso.” Rio Purus, 2006. Aldeia Porto Rico. Acima, lideranças dão boas vindas aos participantes e falam de suas expectativas acerca da atividade que se inicia. Abaixo, os professores debatem a figura elaborada por José Mateus Itsairu (2005), na Oficina Nixpupima, no rio Jordão.





Terra Indígena Igarapé do Cacuho, na aldeia Estirão do Caucho. Oficina Yurã Xinã Pewakĩ, 2006. Figura de José Francisco Davi, representando uma escola em sua terra indígena, rio Jordão.



Terra Indígena Igarapé do Cacuho, na aldeia Estirão do Caucho. Oficina Yurã Xinã Pewakĩ, 2006. Figura do aluno Janis Maku, abordando contextos não escolares de aprendizagem.

GRUPO 04 Txirĩ

● FORMA E JEITO DE ENSINAR OS PONTOS PRINCIPAIS.

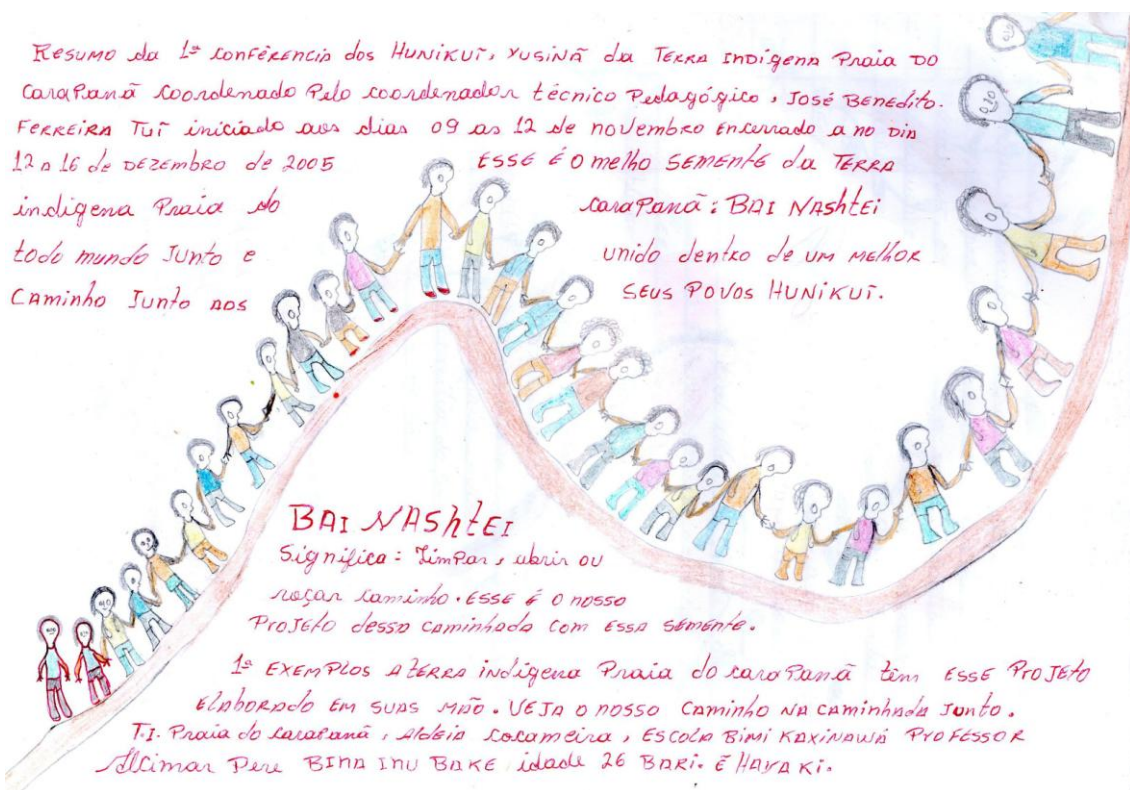
- * PROFESSOR, ALUNOS PESQUISA COM SEUS PARENTES PAI, MÃE, AVÔ, AVÓ E OUTROS PARENTES MAIS PRÓXIMO, SOBRE O CONHECIMENTO DE TRABALHO OU CULTURA DO NOSSO POVO.
- * HISTÓRIA DE ANTIGAMENTE, RECENTE, MÚSICA DE TODAS FESTAS, CIÊNCIAS, FÍSICA, ETC.
- * ELABORAR CARTILHA, LIVRO COM AJUDA DA SEE, CPI, OPIAC E OUTRAS ENTIDADES QUE AJUDA OS ÍNDIOS DA NOSSA PESQUISA.
- * TRABALHAR COM NOSSOS LIVROS DE PESQUISA COM ALUNOS DA NOSSA ESCOLA.
- * TRABALHA COM A ESCRITA DE DESENHO COM PINTURA ETC.
- * CHAMA OS VELHOS, VELHAS, PAJÉ E AS PESSOAS QUE TÊM MAIS CONHECIMENTO NA ESCOLA.
- * É ESSE QUE FAZ 'REMENDA' EDUCAÇÃO NA ALDEIA HUNIKUÍ PARA EDUCAÇÃO ESCOLAR HUNIKUÍ.

Terra Indígena Igarapé Alto Rio Jordão, aldeia Bela Vista. Oficina Nixupima, 2005. Cartaz do Grupo Txirĩ. Aqui destaca-se a relação expressa entre pesquisa, aprendizagem e parentesco.

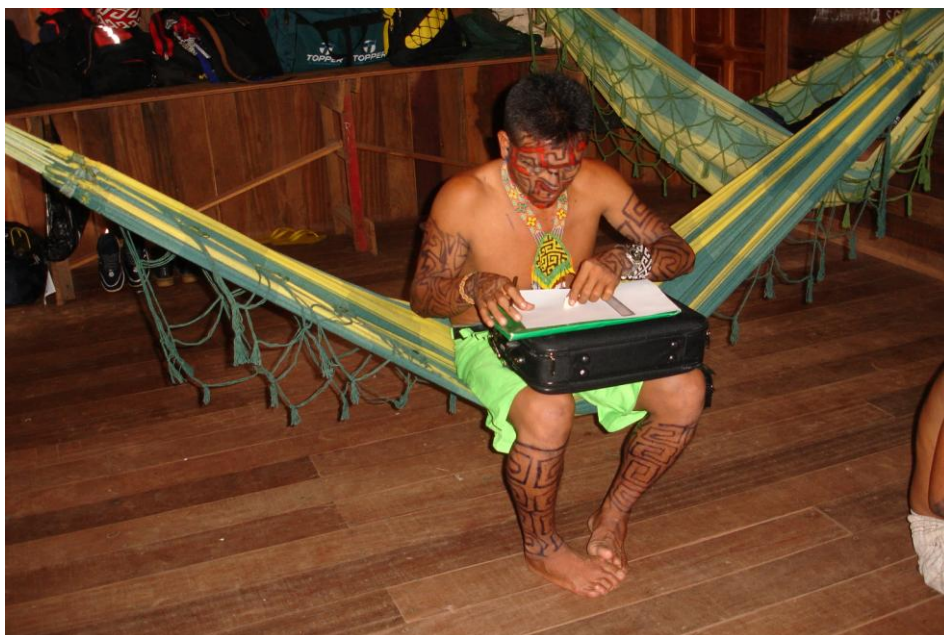


Oficina Yurã Xinã Pewakĩ. T.I. Praia do Carapanã. Aldeia Carapanã, 2006. Acima, José Benedito Ferreira fala aos seus parentes sobre a importância do intercâmbio entre os Kaxinawá de diferentes escolas. Abaixo, Peres João Bernardo Kaxinawá, professor no rio Purus grava a fala de Jorge, liderança responsável pela demarcação da T.I. Praia do Carapanã e pai de Benedito. Jorge abordava a importância de se ter lideranças que esclareçam suas comunidades.





Texto e figura elaborados pelo professor Kaxinawá Alcimar Peres, representando uma síntese da 1ª Etapa da Conferência *Bai Nastei*, realizada pelos Kaxinawá da T.I. Praia do Carapanã, ocorrida em fins do ano de 2005. *Bai Nashtei* significa: “limpar, abrir ou roçar o caminho”.



Professor Cleiber Pinheiro Sales, escrevendo seu diário de curso em 2008, no curso de formação de professores indígenas oferecido pela SEE-AC.



Professor Francisco Maria Bardales, do rio Purus, posando com a figura que concorreria ao tema do curso de formação de professores indígenas de 2008. Nele a jibóia engloba a escola, seres da floresta, partindo da Ayahuasca, cuja calda conecta-se às raízes do cipó (ayahuaska).



Acima, professor Francisco Maria Bardales, elaborando seu diário de curso. Abaixo, seus parentes professores Kaxinawá do rio Purus confeccionando trabalho em grupo durante o VII Módulo do curso de formação em magistério indígena oferecido pela SEE-AC, no ano de 2006.





Abaixo, José Mateus Itsairu, vencedor do concurso que escolheu o desenho tema do VII Módulo do curso de formação de professores indígenas, oferecido pela SEE-AC. Acima, ele e seu pai, Augustinho Manduca Mateus, xamã do rio Jordão, na escolha do desenho-tema. Ao fundo, no lado direito, Paulo Lopes, um dos primeiros professores Kaxinawá no rio Purus. Ano 2006.





Criança, com um *Kene* em seu rosto. Ele é filho do professor Érico Prado Kaxinawá do rio Purus. Estávamos à caminho de uma oficina pedagógica na aldeia Nova Fronteira. 2010.



Oficina Pedagógica, T.I. Alto Rio Purus. Aldeia Nova Fronteira, 2010. Aluna pinta um de seus parentes-colegas para fazer uma imitação de *katxanawa* (festa dos legumes) como abertura da oficina.



Oficina Narã Manyia (Todo Mundo Junto), Plácido de Castro, 2006. Nesse momento foram trazidas ao contexto de formação de professores indígenas, lideranças tradicionais, líderes de canto, pajés, mulheres e alguns anciãos. O objetivo foi que se estabelecessem trocas de saberes entre os parentes-professores, os parentes não- professores e o indigenismo da educação escolar. Acima e abaixo, Rantizal Kaxinawá, líder de canto na aldeia Porto Rico, localizada na T.I. Alto Rio Purus.

Oficina Narã Manyia (Todo Mundo Junto), Plácido de Castro, 2006. À frente Rantizal Kaxinawá e ao fundo, Paulo Lopes, um dos primeiros professores indígenas do rio Purus, na atividade de encerramento.





Acima, em 2008, professores chegam a cidade de Rio Branco, para se encaminharem a Plácido de Castro, local dos cursos. Destaca-se que um dos professores carrega uma bombona d'água, com 20 litros de Ayahuaska. Abaixo, o professor Francisco Napoleão Bardales, adquire Ayahuaska para levar a oficina pedagógica que ocorreria dias mais tarde na aldeia Nova Fronteira, rio Purus, em 2009.





Santa Rosa do Purus, 2009. Revisão de Projeto Político Pedagógico. Acima, o professor Peres João Bernardo Kaxinawá, o xamã Leônicio Salomão e seu primo, Rantizal Oliveira, líder de canto. Abaixo, Joaquim Mana, em entrevista no ano de 2009, quando cursava o mestrado em lingüística na Universidade de Brasília.



CAPÍTULO III: CONHECENDO PELO OUVIDO: AS PALESTRAS DE BENEDITO FERREIRA NA DESVENTURA DA EDUCAÇÃO INDÍGENA

1. Considerações Iniciais

Certa vez, numa reunião ocorrida em 2010 com a Organização dos Professores Indígenas do Acre (OPIAC), que contou com a participação de membros de sua diretoria, que estavam na cidade de Rio Branco, José Mateus Itsairu, seu presidente e um dos protagonistas desta dissertação, disse-me: *“é hora de colocarmos vocês no beijo”*. Instigado pelo que me pareceu uma crítica e um posicionamento político bem humorados, perguntei o que seria *“colocar no beijo”*? Em resposta disse-me: *“é trazer para perto, é fazer conversar, é fazer entender... é colocar no beijo. Vamos colocar vocês no beijo...(risos). Colocou no beijo, nós dizemos: keshu nu-ne tãshuki”*

No 1º capítulo desta dissertação, buscou-se fornecer ao leitor uma via de interpretação na qual antropólogos, além de fornecerem uma etnografia, uma imagem destes índios, também foram vislumbrados e percebidos pelos próprios Kaxinawá. Isto se dá ao notarmos que os problemas de seus trabalhos alinhavaram-se a problemática e aos conflitos vivenciados por estes indígenas, nos períodos de suas pesquisas. Mesmo considerando que a antropologia está conectada ao tempo histórico daqueles a que se propõe estudar, este dado não encerra a questão, pois, mais do que supomos, em campo, somos imaginados, medidos, questionados e orientados por aqueles que julgamos etnografar. Do ponto de vista aqui desenhado, nossa escrita refletiu este aspecto. Quando partimos de etnografias de kaxinawólogos consagrados, nosso objetivo foi evidenciar a agência indígena atuando em algo que se julga autoria do pesquisador.

No 2º capítulo mantivemos a mesma perspectiva, no entanto, objetivou-se etnografar o processo de remodelar a educação escolar entre os Kaxinawá¹⁷⁸ a partir de sua auto-denominação, *Huni Kuĩ*. Novamente, o centro de nossos esforços voltava-se para agência indígena. Desta maneira, trouxemos à tona o fato de que Benedito Ferreira, fez às escolas indígenas de seu povo um novo nome, a saber: *Educação*

¹⁷⁸ Neste capítulo utilizarei o termo Kaxinawá invés de Huni Kuĩ. Pretende-se diminuir margens para possíveis maus- entendidos, pois nesta pesquisa Huni Kuĩ surge em dadas passagens como etnônimo e, noutras como um adjetivo à escola do povo também chamado Huni Kuĩ (auto-denominação). Durante este capítulo as referências à etnia ocorrerão como Kaxinawá.

(Escolar) *Huni Kuĩ*. Enfatizada a agência indígena no contato intercultural com os brancos, tratamos de revelar os caminhos, atualmente em construção, adotados por eles para reconfigurar uma proposta intra-étnica de educação escolar.

Eles nos propuseram a experiência de repensar a escola e a idéia de conhecer entre os índios no Acre. Além disso, fizeram emergir sua atuação indígena no interior do Estado. Eles vivenciam um momento no qual estão a alterar uma política pública e a fazer refletir exitosos 27 anos da seminal experiência em educação escolar indígena da Comissão Pró-Índio do Acre (CPI-AC).

Os Kaxinawá mostram-se capazes de, orientados por conceitos êmicos, estabelecer um amplo e produtivo contato com os brancos que atuam na educação escolar no Acre.

Segundo compreendemos, os dois grandes efeitos ocorridos desde Benedito Ferreira são: o esforço de professores indígenas em reconceitualizar suas escolas nas aldeias, e, posteriormente, a recomposição da política de educação escolar indígena promovida pela Secretaria de Educação do Acre, fato que se visualiza mais nitidamente no trato da formação de professores indígenas e elaboração de Projetos Político-Pedagógicos (P.P.P.)¹⁷⁹.

No transcorrer das páginas, serão reapresentados ao leitor alguns dos principais personagens desta pesquisa, que compuseram as oficinas nas aldeias, cursos de formação em Plácido de Castro ou que, acompanharam-me nas revisões dos P.P.P. Trataremos detidamente duas palestras realizadas por Benedito Ferreira, entre 2009 e 2010, nas quais ele explicita o conceito de Educação *Huni Kuĩ*. Além das palestras de Benedito, outras duas entrevistas concedidas por Joaquim Mana, sendo a primeira delas em 2002 e a segunda em 2009, serão alvo deste capítulo.

¹⁷⁹ A Secretaria de Educação do Acre, por meio da Coordenação de Educação Escolar Indígena realizou 10 etapas do curso de formação de professores indígenas. Este, denominado Programa de Formação Intercultural, Diferenciado e Bilíngue de Formação de Professores Indígenas, ocorria segundo o modelo inaugurado em 1983 pela Comissão Pró-Índio do Acre (CPI-AC). Tal modelo agrupava povos de três famílias linguísticas: pano, arawa e aruak. Na 10ª etapa deste curso há uma mudança radical. São constituídos 03 grandes grupos, a saber, um de grupo panos; um grupo de aruak e arawa e um grupo de formado exclusivamente por professores Kaxinawá. Quanto aos projetos político pedagógicos optou-se pela compreensão êmica de processos de educação para então se desenvolver experimentos pedagógicos nas escolas.

As palestras e as entrevistas tornam-se relevantes para compreendermos aspectos da capacidade de fazer repensar a qualidade, tanto quanto o abstrair e o idealizar de processos de escolarização reelaborados por esses índios.

Benedito Ferreira e Joaquim Mana terão a companhia de Augustinho Manduca Mateus, um xamã do rio Jordão. Eles serão os fios condutores da gaita ora trançada.

Ao lado do trio indígena estarão cinco antropólogos, a saber: DESHAYES & KEIFENHEIM (2003), cuja pesquisa com os Kaxinawá se desenvolveu entre os anos de 1973 a 1998 nos rios Curanja (Peru) e Purus (Brasil), Ingrid WEBER (2004a, 2006b), que etnografou a escola indígena deste mesmo povo, no rio Humaitá (Brasil). Cecília MCCALLUM (1996a, 2001b), que realizou pesquisas nos rios Curanja (Peru) e Purus (Brasil), entre as décadas de 80 e 90. Além de Els LAGROU (1998a, 2007b), pesquisadora entre os Kaxinawá do rio Purus desde 1989.

Nesta pesquisa, a etnografia se tornou um verbo cuja efetuação se deu no encontro de uma escrita que buscou conjugar tanto as regras gramaticais próprias da língua em que foi construída, quanto uma linguagem específica, e, para, além disso, intentou explicitar o viés pelo qual o pesquisador tomou aqueles com os quais conviveu em campo. Antropólogos não são mananciais de teorias, tampouco os índios são vertentes de informações ou dados. Este foi o princípio no qual apostamos, pois se acreditou que desta forma se reduziriam assimetrias. Os dois lados foram observados em suas capacidades reflexivas e não apenas como “mantenedores” de um processo exterior de escrita e reflexão, oriundo exclusivamente de questões apontadas pelo pesquisador que está a dissertar.

Todavia, o que as pesquisas realizadas por esses estudiosos teriam em comum, e ainda, como poderiam render etnograficamente a esta dissertação? Em primeiro lugar, as etnografias desses autores guardam a imanência de conduzir o pesquisador ao diálogo com a socialidade destes índios. Tal socialidade, segundo a maneira de compreender nesta pesquisa, revela a natureza humana dos Kaxinawá. Natureza esta que nada mais é do que a forma de pensar a humanidade, cuja potencialidade aqui enfatizada busca revelar a forma atual de reflexão deste povo acerca de suas escolas.

Desta maneira, o conformar de um objetivo central para este capítulo tornou-se: “pensar” numa proposição Kaxinawá, apresentada no campo da educação escolar, onde

pessoas, corpos, o espaço e o tempo são traduzíveis, “postos de través”, permutados e convertidos em termos de conhecimento. Perpassando pelo campo da familiarização indígena, recoloca-se como eixo central o humano, especificamente um ser *huni kuĩ*. E mais, neste processo de traduzir, se constrói uma liça virtual que pode acarretar altos custos aos seus corpos humanos. Sua pena estará no campo da perda de “humanidade”, esta, digamos, propriamente *huni kuĩ*¹⁸⁰.

Ademais, note-se que os Kaxinawá admitem que os brancos são humanos. Admitem também que outros seres que não são humanos em um dado momento, podem, noutros contextos, tornarem-se humanos. Porém, afirmam que não somos todos identicamente ou apropriadamente humanos. São comuns distinções que implicam na rede de socialidade onde brancos não comem, não bebem, não falam ou não cheiram como humanos verdadeiros, ou seja, como os próprios *Huni Kuĩ* (*gente verdadeira*). Os brancos, sequer têm os conhecimentos necessários para efetuarem trocas fundamentais entre parentes como, por exemplo, as que se referem ao trabalho do plantio de roçados, à comensalidade e às mulheres. Essas trocas fundam a política de convivência interna dos Kaxinawá. Tal como eles nos fizeram compreender, ser branco hoje em dia, não lhes parece uma boa saída e começa a apresentar tensões de difíceis resoluções.

Um caso interessante encontra-se no rio Purus. Lá estivemos no mês de maio de 2010 em uma oficina na área de educação escolar indígena. Neste rio há uma grande incidência de missionários protestantes, bem como indigenistas clérigos. De tal forma, há índios protestantes e índios católicos. O problema, relatavam os professores, era que: “*a religião não está deixando a gente praticar o nosso beya*”. Como solução apontou-se que devem unir-se crentes e católicos. A grave crise tem como fulcro o contato exagerado com os brancos que geraria uma suposta perda do que eles chamam de *beya* ou cultura (ou conhecimento), para uma tradução usual em língua portuguesa. É em face deste *beya* que se distinguem índios de brancos. Os professores indígenas no rio Purus afirmavam que estavam vivenciando intensa e perigosamente o *nawã beya* (conhecimento ou cultura de branco). Tal é a gravidade, que um dos professores, João Domingos, a certa altura da oficina asseverou: “*imitamos tanto o nawa que nessa*

¹⁸⁰ Este processo não marca “perda” de identidade cultural, como aculturação. O sentido de “perda” aqui é o da privação da presença do corpo de parentes. É a ausência, a falta e, por fim, o desaparecimento do convívio com as pessoas da aldeia.

aldeia, nem nossa língua conseguimos falar sem misturar muitas palavras de lá". Noutra passagem o mesmo João disse-nos: *"agora é como na cidade, tudo no dinheiro. Até cacique recebe salário para ser fiscal da escola. Para onde a gente vai?"* Uma humanidade propriamente humana se faz entre parentes envolvidos por uma forte rede de trocas, cuja língua, não é, e tampouco poderia ser o português. Troca não é venda e índios não comem carne em conserva. Vivem em aldeias, não em cidades. Esta parece ser a forma mais radical da passagem de João, neste que configurou um momento de crise.

Nosso desafio metodológico se colocou a partir do momento que escolhemos desvelar e conectar as questões aventadas e analisadas nos capítulos anteriores, bem como as que o leitor se deparará nas páginas seguintes, secundarizando a etnografia de oficinas. Isto, que aparentemente configura uma descontinuidade, nada mais é que o convite à exegese de palestras e entrevistas de Benedito Ferreira e Joaquim Mana. Optamos por um caminho de difícil equilíbrio, que se dará pela necessidade de por em conexão os temas centrais tratados nos capítulos 01 e 02, sem alterar a estrutura das falas de Benedito e Joaquim. Desejamos revelar analiticamente a continuidade da ênfase na agência indígena, mesmo que em face de uma aparente descontinuidade metodológica.

2. O técnico indígena, a liderança inteligência e o xamã: escolas, índios e o indigenismo

Reflexões estabelecidas tanto pela antropologia quanto pelos Kaxinawá suscitarão questões acerca do que, sem riscos, nomeia-se: *política Huni Kuĩ*¹⁸¹. Em tal política, processos de familiarização de alteridades são basilares. Múltiplas são as suas facetas, uma delas é a diminuir reflexos da "hiper-indianização" (RAMOS, 1995) ou da criação de estereótipos degradantes aos indígenas, tais como os apontados por CARID (2009, p. 236), acerca dos Yaminawa, que no Acre são mais conhecidos como Jaminawa: "povo fatalmente aculturado, sem estrutura política ou ritual nítida, com

¹⁸¹ Em 2004 é criada a Confederação Huni Kuĩ. No ano de 2009 esta entidade realizou um encontro em Tarauacá, na aldeia Igarapé do Caucho. Lá, durante uma semana, lideranças, professores, agentes de saúde e agro florestais debateram temas sobre saúde, meio ambiente, educação e artesanato. A novidade é que todos estes temas eram adjetivados pela auto-denominação Kaxinawá, ou seja, huni kuĩ. Desta maneira, trataram da "saúde huni kuĩ", da "educação huni kuĩ", bem como do "meio ambiente huni kuĩ".

identidade fraca, nômade e adito às brigas fragmentadoras e à periferia urbana.” Se estes estereótipos buscam ‘fixar’ uma imagem indígena na sociedade nacional, os índios parecem potencializar formas de criar uma imagem “indianizada”, mas não apenas como resposta às pressões advindas do exterior branco. Hoje, entre os Kaxinawá, percebe-se um movimento cujo neologismo que encontro é “Kaxinawálizar-se”. Esses são dois pólos marcantes, suas ênfases se alternam: hora o interior, hora o exterior, hora “cultura para dentro”, hora “cultura para fora”, todavia, num movimento emanado do interior das aldeias às cidades e não do interior das cidades às aldeias. Isto é o que aponta Joaquim Mana.

Em 2004, Osair Sales Kaxinawá, conhecido no meio indigenista e ambiental como Siã Kaxinawá, ex vice-prefeito de Jordão-AC, concedeu-me uma entrevista. Ele versava sobre os tipos de lideranças indígenas que existiam no Acre. Ele distinguiu dois. Uma delas é a “*tradicional*”, que concentra suas atividades na aldeia, organizando os parentes em torno dos afazeres diários e no relacionamento com as demais aldeias da Terra Indígena. Outro tipo são as “*lideranças inteligência*”. Estas não residem na aldeia, apesar de retornar frequentemente às suas terras natais. Distinguem-se, pois seus campos de atuação são as cidades. Chefes de postos da FUNAI, Representantes de ONGS, Vice-Prefeitos, Presidentes de Associações, Membros de entidades representativas podem ser “*lideranças inteligência*”. Sua principal incumbência é alcançar financiamentos e projetos, em especial para o grupo que pertence. Uma “*liderança inteligência*” é avaliada pela sua capacidade de trazer à aldeia bens exteriores. Esta distinção nos servirá para denotar que há um prisma em gradiente, no qual os indígenas que fazem parte desta dissertação se localizam. Tal como se posicionaram, todos congregam tanto feixes da “*liderança inteligência*”, quanto da “*liderança tradicional*”. Isto se dá, pois suas falas nos levam a percorrer desde o mais interior ao mais exterior de suas aldeias e terras indígenas, do xamanismo, da morte ou da publicação de livros, às políticas públicas.

A definição de Osair Sales, associada à etnografia das palestras e entrevistas, permite que estabeleçamos: uma liderança age sob ambos os registros, seja o tradicional ou o da inteligência, que a nós, soou como a habilidade de contatar os brancos. No desenvolvimento deste capítulo veremos como estas capacidades de liderar se articulam.

Dos personagens indígenas que configuram este capítulo, Augustinho Manduca, tal como no capítulo 01 e 02 insere-se em contextos de revisão de Projetos Político-Pedagógicos (P.P.P.) de seu povo. Joaquim Mana e Benedito Ferreira despontam em trabalhos de campo. Dos diversos encontros com Joaquim, destaca-se o ocorrido em Brasília, durante o mês de Setembro de 2009. Com Bendito, no mesmo ano, em Cruzeiro do Sul-AC, no mês de Outubro e, no ano seguinte, durante a X etapa do Programa Intercultural, Diferenciado e Bilíngüe oferecido aos professores indígenas pelo Governo do Acre. Nestas oportunidades, respectivamente, Benedito que estava no segundo ano do curso superior “específico” para indígenas, oferecido pela Universidade Federal do Acre, foi à Plácido de Castro para uma Palestra a convite da Secretaria de Educação do Acre, cujo tema foi “Educação Huni Kuĩ”.

Deve-se informar ao leitor que os contextos de construção das entrevistas que se sucederão são distintos. O primeiro deles é travado no âmbito do indigenismo praticado pela Secretaria de Educação do Acre. O segundo, um exercício axiomático da etnologia indígena, se deu num trabalho de campo.

Um ciclo de cinco entrevistas foi realizado com Augustinho Manduca Mateus. Todas ocorreram em Rio Branco-AC, na sede da Secretaria de Educação. Além de destinarem-se à revisão dos P.P.P., adquiriam o papel de fazer aproximar o indigenista que atuava com os Kaxinawá e seu, naquele momento, entrevistado e “maestro”. Além desses, houve a criação e o reforço de laços de ensino e aprendizagem. Durante as entrevistas transmitia-se ao indigenista, aspectos fundamentais que possibilitaria uma compreensão adequada das escolas em aldeias desse povo.

Afinal, não seria a primeira vez que ele exerceria o papel de professor de antropólogo, pois, Augustinho elucida questões acerca de xamanismo para ELS LAGROU (2007), tanto quanto se torna companheiro de PIEDRAFITA (1993) ao desenvolver sua dissertação de mestrado acerca criação de cooperativas de produção de borracha natural nos seringais indígenas do rio Jordão. Desse ponto de vista, ele estava a dar forma ao pensamento¹⁸² e familiarizar o indigenista diante de si, fornecendo

¹⁸² LAGROU (1998 e 2007) tratou de concepções de corpo, forma, arte e estética entre os Kaxinawá. O contexto, de meu ponto de vista, mais intensamente experimentado por esta antropóloga se deu quando ela participou do parto de uma das crianças da aldeia onde realizava trabalhos de campo. “Depois de ‘aparar’ a criança os Kaxinawá solicitaram que eu moldasse a face do bebê, aplainando as pequenas bochechas, endireitando o nariz. Este momento é considerado o *final touch* na modelagem da criança

substância intelectual, cuja materialização era sua voz ao gravador postado diante de nós.

O primeiro encontro que tive com Joaquim Mana se deu em 2003. Ele se constitui como “a grande liderança Kaxinawá” quando o tema é educação escolar. Professor e pesquisador, organizou uma série de materiais didáticos específicos. Recentemente, em 2006, publicou um livro no qual catalogou os padrões gráficos (*Kene Kuĩ*) de seu povo. Presidiu a Organização dos Professores Indígenas do Acre (OPIAC), no biênio 2002 a 2004 e integra a Comissão Nacional de Professores Indígenas.

Ele é considerado um articulador indígena de prestígio em meio ao indigenismo, bem como por antropólogos que tratam desta temática. É o caso de GRUPIONI¹⁸³, que enquadrou Joaquim no panteão que denominou: “lideranças do que se poderia chamar de movimento educacional indígena”. Ele escreve que “Joaquim Maná Kaxinawá, (...), é hoje voz importante naquele Estado.” (GRUPIONI 2003, p. 154). “Aquele Estado” é o Acre.

Sua ação combativa e ponderada garantiu-lhe respeito e respaldo diante da Secretaria de Educação do Estado, órgão oficialmente responsável pela gestão do percentual majoritário de escolas indígenas. Atualmente 70,65% (5.176) da demanda de alunos indígenas são matriculados em escolas da rede estadual. Os municípios atendem a demanda restante, de 30,35% (2.256).

Hoje, Joaquim goza da abertura de espaços e participação em cursos de formação de professores indígenas, um momento propício para se fazer *política Huni Kuĩ*, pois estão reunidos docentes de todos os povos e terras indígenas do Acre.

Conheci Benedito Ferreira em 2002, num curso de formação onde ministrei a disciplina de História. As reflexões de Benedito favorecem a expedição sobre a distinção mais radical entre *educação indígena* e *educação (escolar) Huni Kuĩ*. Em 2009 e 2010, respectivamente, numa reunião com professores indígenas no vale do rio

(*damiwa*) momento em que fazia pleno sentido a observação de Laura [parturiente]: ‘eu estava dando o meu corpo a criança’” (LAGROU, 2007, p. 307)

¹⁸³ Em Aberto, 2003. O Ponto de Vista dos Professores Indígenas: entrevistas com Joaquim Maná Kaxinawá, Fausto Mandulão Macuxi e Francisca Novantino Pareci.

Juruá, município de Cruzeiro do Sul-AC e Plácido de Castro-AC, no vale do rio Acre, durante um curso de formação, ele “*palestra*”¹⁸⁴ aos colegas docentes de sua etnia.

Augustinho Manduca Mateus permitiu o desdobramento de questões fundamentais no campo das reflexões de Benedito Ferreira, bem como à Coordenação de Educação Escolar Indígena, a base conceitual para a compreensão dos pólos *identidade* e *alteridade*. Todavia, suas questões evidenciaram-se apenas anos após serem informadas. Augustinho forneceu uma percepção masculina acerca do grafismo, em contraposição complementar a instigante e consagrada associação deste conhecimento às mulheres. Interessa-nos acrescer e cotejar à reflexão de Augustinho, um elemento contido na etnografia de MCCALLUM (2001, p. 51), cujas mulheres que entrevistou levaram-na a crer que a escrita ocidental seria dispensável e largamente independente dos grafismos indígenas. A autora nos deixa a impressão de que os “grafismos dos brancos”, ou seja, sua escrita, não seria um “objeto” de desejo das mulheres Kaxinawá. LAGROU (1998, 2007) diria que o objeto de desejo das mulheres seriam as miçangas, especialmente as brancas.

O que nos interessa é que ambos os grafismos, sejam os dos brancos, na qualidade de escrita, ou os dos índios, na aceção dos desenhos, são conhecimentos associados às mãos e aos olhos pelos Kaxinawá¹⁸⁵. De tal modo, está em jogo não os objetos de desejo, mas objetos, desejos e conhecimentos agenciados ao masculino ou ao feminino. Além da existência de interpretações relacionadas ao gênero, cujo alcance e rendimento etnográfico são poderosos, está aquilo que os próprios Kaxinawá que entrevistei, docentes em sua maioria, disseram acerca do que é masculino ou feminino¹⁸⁶.

¹⁸⁴ Fazer uma palestra tornou-se uma glosa indígena e se refere aos momentos em que haverá uma pessoa abordando, de forma protagonista, um dado tema. Outra interpretação da expressão é que o “palestrante” é aquele que dentre todos os presentes tem o maior “conhecimento” acerca do que se está discorrendo. A “palestra indígena” dos Kaxinawá, não tem necessariamente um tema prévio. Poderá haver um palestrante preestabelecido, bem como poderá se constituir como tal no decorrer de uma reunião. Palestra é também uma aceção a uma demorada conversa. Vale ressaltar que as idéias que constituem a palestra de cada um não se dão aos moldes exatos do que acontece entre nós, com o estabelecimento de um tema prévio ou de um tempo máximo de falação. A palestra não é fruto da ideação individual, pois é o esforço de reflexão sobre um tema em debate. Ela necessita de um contexto, pois a fala, ao passo que constitui conhecimento reclama um contexto. Não obstante, esta palestra indígena ocorreu a pedido de um indigenista.

¹⁸⁵ Ver KENSINGER, 1995, capítulo 22.

¹⁸⁶ No X Módulo do Curso de Formação de Professores Indígenas oferecido pela Secretaria de Educação do Acre, havia 104 professores Kaxinawá. Destes 99 eram homens e 5 mulheres. Percentualmente teremos 95,20% para homens e 4,80% para as mulheres.

É de nossa escolha, neste momento, debruçarmo-nos sobre as palestras de Benedito Ferreira. Elas favorecerão a compreensão do conceito de educação *Huni Kuĩ*. Uma vez que isto for alcançado, será a vez de Joaquim Mana elucidar a dinâmica da atual política *Huni Kuĩ* em face da escola. Por fim, Augustinho nos apresentará uma classificação instigante que se desdobrará nas etnografias dos kaxinawólogos citados anteriormente nesta sessão.

3. Duas palestras e uma conversa: a educação huni Kuĩ na revista de Benedito Ferreira

Benedito Ferreira realizou duas palestras, a primeira delas em novembro de 2009 e a segunda em fevereiro de 2010. Ambas tratavam de elucidar junto a grupos ampliados de professores Kaxinawá, o conceito de *educação (escolar) huni kuĩ*, lançado anos antes na terra indígena Igarapé do Caucho, numa oficina realizada pela Secretaria de Educação do Acre, em parceria com as aldeias desta terra¹⁸⁷. As duas ocasiões são análogas, não diferem em suas naturezas, afinal, Benedito “*palestraria aos parentes*”. A distinção fundamental está no grau de alcance de suas palavras.

Em novembro de 2009, Benedito estava em Cruzeiro do Sul, no curso de Formação de Docentes Indígenas, oferecido pela Universidade Federal do Acre, que certifica o aluno em nível superior. Lá havia 16 professores, cada um habitando praticamente todos os rios ocupados pelos Kaxinawá no Brasil.

Já em Plácido de Castro, fevereiro de 2010, durante o X Módulo¹⁸⁸ do Curso de Formação Intercultural, Diferenciado e Bilíngue de professores indígenas, havia 104. Logo, sua audiência compunha-se de um número quase 07 vezes maior do que a anterior.

Porquanto, se a Secretaria de Educação acatou as reflexões de Benedito Ferreira e as tomou como ponto de inflexão para o indigenismo da educação escolar que praticava, havia uma importante lacuna a ser preenchida.

¹⁸⁷ Ver o capítulo 2.

¹⁸⁸ A nomenclatura “módulo” indica quantas etapas do curso de formação foram realizadas. Os módulos têm conteúdos variados. Obedecem a uma proposta curricular que está em fase de reelaboração.

Em face do que se observou nas aldeias nos últimos sete anos acompanhando escolas indígenas, e se é correto que a aprendizagem Kaxinawá se faz em contextos apropriados (LAGROU, 1991, 1998, 2007) e, como nos lembra WEBER (2004, 2006), estes devem ser construídos, percebe-se que havia se desenhado espaços ideais para o trato de temas referentes à escola e ao magistério indígena, ou seja, cursos de formação.

A delicadeza do tema de Benedito reside no duplo efeito da novidade de sua comunicação. De um lado, se surpreenderiam os índios, pois lhes parecia uma *negação* do que aprenderam em cursos de formação, visto que se desconstruía passo a passo os preceitos¹⁸⁹ que lhes haviam ensinado durante mais de duas décadas e meia, bem como ao próprio indigenismo, que se vê diante da criação de um curso específico¹⁹⁰ para professores dessa etnia.

4. Uma conversa “de beira de barranco”

Antes de conduzir o leitor ao Campus Floresta, em Cruzeiro do Sul-AC, onde estão os indígenas que fazem ensino superior e, posteriormente, à Pousada da Floresta, em Plácido de Castro-AC, onde estão os que cursam o Magistério Indígena, relembro um encontro pessoal que tive no barco de Vicente Sabóia às margens do rio Muru. Ele é uma notória liderança Kaxinawá da regional Tarauacá-Envira¹⁹¹ e foi ator proeminente no período de demarcação da Terra Indígena Kaxinawá do rio Humaitá, bem como na instalação da primeira escola indígena nesta terra. Além dele, estavam dois de seus filhos, o agente agro florestal José Nilson Sabóia e Manoel Sabóia, também professor,

¹⁸⁹ Tal consistia no ensinamento de que se deveria encontrar uma escola verdadeiramente indígena. O caminho seria a educação diferenciada. *Preceito* é compreendido aqui como um termo adequado à provocação de uma escola indígena deveria proceder de acordo com “regras diferenciadas”, que contraditoriamente a homogeneizaria. Por exemplo, tornou-se *preceito* que os professores indígenas ministrariam três dias de aulas por semana. No mesmo sentido, assessores brancos ministravam em cursos de formação, tanto da CPI-AC quanto da CEEI, disciplinas como Pedagogia Indígena. Mas, se a atividade docente em cursos de formação é majoritariamente campo de atuação dos brancos, não haveria alguma dissonância neste aspecto? Benedito abala as bases do que conformaria uma educação escolar verdadeiramente indígena.

¹⁹⁰ Socorro Oliveira, coordenadora da Educação Escolar Indígena no Acre, revela-me, num encontro pessoal no ano de 2010, em tom animador: “*então um curso de formação específico dentro do programa está se definindo? É, é isso mesmo! É a autonomia que a gente falava. Agora tem que planejar*”

¹⁹¹ Esta regional é composta por três municípios, a saber: Tarauacá, Feijó e Jordão. O rio Envira corta Feijó. Em Tarauacá há o rio que empresta seu nome para esta cidade. Além deste há o Muru e o Humaitá. O Jordão é cortado pelo mesmo rio Tarauacá à jusante, bem como pelo rio Jordão. Em todos os rios citados há terras indígenas habitadas por Kaxinawá.

que encontraria dias mais tarde, rio acima, em sua aldeia. Vicente é um “*índio sabido*”, como se diz ao seu respeito. Seus filhos parecem ter adquirido a *expertise* do pai. Dos que conheço, um é professor, outro coordenador de uma associação local e o mais jovem, José Nilson, é um destacado agente agro-florestal.

Estávamos em uma oficina, tal como as descritas no capítulo anterior. Desci ao barco de Vicente, aportado há algumas horas na aldeia Igarapé do Caucho. Fui acompanhado de alguns professores e da liderança local. Vicente trazia uma farta produção de laranjas, ocupava quase todo o assoalho do barco que não tinha mais do que seis toneladas de capacidade para cargas. Ele dizia: “*compra aí txai. Deixa de ser yauxi... Tu é nawa mesmo! Compra aí pros parentes!*” Troças à parte, de fato eram saborosas as laranjas de São Vicente, aldeia do rio Humaitá.

Compradas as laranjas, dois ou três centos, seu filho, José Nilson pergunta-me: “*E aí txai? O que está acontecendo? É oficina dos professores?*” Confirmo e, aproveito o ensejo para convidá-lo a participar. Ele diz: “*Não dá Txai. Eu vou para Rio Branco, participar de uma reunião com a associação dos Agro-Florestais*”. A conversa continua, se torna cada vez mais divertida, muitas piadas eram contadas e alguns desafios lingüísticos jocosos eram lançados. “*Que palavra nossa você conhece txai?*” *Acho que tu só conhece txai mesmo!*” Entremeando as brincadeiras, novas notícias nos eram dadas por José Nilson acerca do que estava ocorrendo em São Vicente. Disse-me: “*Txai, agora a gente fez uma organização! A gente juntou as mulheradas e viu o artesanato que elas estavam fazendo e fomos trabalhar a qualidade deles!*” “*E quem ajudou?*”, questionei. Ele respondeu: “*Ninguém, fomos nós mesmos! Oficina nossa mesmo! Ninguém veio de fora para ajudar. Foi só nós mesmos!*” Sua iniciativa demonstrava um movimento, que se percebe cada vez mais intenso, ao menos entre os Kaxinawá.

Ele informava aos indigenistas que suas inserções nas aldeias, o direcionamento de suas demandas e o desenvolvimento de atividades, tais como oficinas nas terras indígenas, estariam a resultar muito menos do exterior, cujo símbolo é “*pensaram antes*”

da gente mesmo pensar”¹⁹². Invés destas, o novo processo indicava: “*agora a gente fez uma organização*” ou “*a pergunta do projeto fomos nós que fizemos*” ou “*O txai nawa aí não fez. Foi nós!*”¹⁹³ Neste sentido transcorrerá a inflexão desta sessão.

Era novembro, o ano quase findava e os professores retornariam às suas casas, já próximos ao Natal. Meu trabalho de campo nesta ocasião foi breve, não mais que três dias. Cheguei a Cruzeiro do Sul, “capital” do Vale do Juruá, à tarde, por volta das 16h de 07 de novembro de 2009. Hospedei-me, e logo após caminhei pela cidade para saber “onde estavam os índios”. Para minha decepção não encontrei nenhum deles naquela tarde. O curso era intensivo e a sede onde estudavam localizava-se distante do centro administrativo da cidade. Lá, a presença de índios na universidade é algo raro, então, como não sabia ao certo onde estavam, fui a um ponto de táxi e perguntei: “*Você sabe onde é que tem uns indígenas fazendo faculdade?*” Rapidamente um taxista levantou-se e respondeu: “*Ah! Os cabocos? Sei sim, é lá na Diocese.*” A partir daí, descobri o local para o qual deveria me dirigir.

Ao chegar, uma animada recepção: “*beri kawẽ eee... eee...*”, noticiava minha presença. Este momento se tornou significativo não apenas por retomar as conversas e entrevistas com Benedito, mas por marcar o reencontro de diversos professores que participaram 04 anos antes dos ciclos de oficinas *Nixpu Pima* e *Yurã Xinã Pewakĩ*.

Ao chegar, tratei rapidamente com Benedito. Ele estava em intervalo, e não sendo meu intento interromper suas atividades acadêmicas, combinamos que eu retornaria no dia seguinte. Disse-lhes ainda que gostaria de conversar com todos professores Kaxinawá sobre os Projetos Político Pedagógicos que havíamos elaborado

¹⁹² Esta perspectiva indigenista emerge sutilmente na etnografia de Weber (2004, p. 69; 2006, p. 110). Ao tratar do tema da revitalização cultural entre os Kaxinawá do Humaitá, um de seus informantes lhe afirma que o indigenismo da educação escolar pensou este tema antes deles próprios pensarem. Não obstante, a autora, com base em seus dados coletados no rio Humaitá, julga aparentemente ser, a revitalização cultural, uma tentativa de adequação Kaxinawá a uma demanda exterior, qual seja: os índios agora devem ser índios! Para a autora, a questão se estende, pois, antes se tornariam brancos os índios, entretanto, hoje se tornariam mais índios os índios que já o são. Weber, afirma que tais disposições são meios de aproximações ao mundo do nawa (branco). De minha parte, acredito que além de serem “meios de aproximações”, são também pontos de tensões, todavia, muito mais como formas de reaproximação do interior do que comunicação com o exterior. Para este debate, ver Weber, 2006 p. 153.

¹⁹³ Manoel Sabóia, professor na Terra Indígena Humaitá, aldeia São Vicente, avaliando as atividades realizadas durante a oficina Yurã Xinã Pewakĩ na aldeia Novo Futuro (T.I. Humaitá).

nas aldeias, além de informá-los quando seriam encaminhados ao Conselho Estadual de Educação (C.E.E.)

No dia seguinte retornei à Diocese. Aguardei o término da última aula que teriam naquele sábado. Entrei na sala e, depois de contar-lhes um tanto sobre minha “ausência” passamos à nossa “reunião”. Informei aos professores que os Projetos Político Pedagógicos estavam em fase final de revisão. Ademais, a base conceitual utilizada seria “*a idéia do Bené*”. Nesse momento, ele solicita a palavra e diz que pretende fazer uma palestra sobre a *educação huni kuĩ*. Desejava “*explicar*” melhor aos parentes, pois ali, “*só não havia professores do rio Purus*”, fazendo-se presentes docentes de todos os outros municípios onde existiam Kaxinawá.

Se recuarmos às conversas durante o encontro com Vicente Sabóia e a compra de laranjas, há pouco rememorada, importa-nos reter a observação de que atividades associadas ao empoderamento dos índios, anteriormente realizadas com a presença de brancos nas aldeias, tendem a diminuir. Tal restrição se dá pelo fato de que os índios começam a gozar da autonomia que dispõe. Neste sentido, se no Humaitá, Nilson relatou “*a organização do artesanato das mulheres*”, Benedito iniciará sua palestra rememorando um “divisor de águas”, ao menos de seu ponto de vista, a saber: pensar o Projeto Político Pedagógico de sua escola para o qual foi necessário “*limpar caminhos*”. Tal pensar se dá num campo ativo e, neste, índios pensam “antes dos brancos”.

5. Ano de 2004: do início do pensamento à limpeza dos caminhos

De acordo com os apontamentos acerca da ascensão indígena ao cargo de *técnico* nos quadros funcionais da Secretaria de Educação, elaboradas no capítulo anterior, reforça-se o argumento de que este é um “marco histórico no indigenismo acreano.” Marco este que garantiria, de maneira inédita, no interior de uma política indigenista no Acre, que os índios detivessem a *razão indígena* de suas escolas.

Não sem motivo, este tornar-se técnico indigenista, na condição de índio, é o prelúdio de Benedito. Na tentativa de traçar um percurso evidentemente crível, bem como configurar para aqueles que o escutavam um campo de discurso no qual suas

intenções, reflexões e pensamentos encontrassem ressonância amplificada, para além da aldeia, chegando ao município mais próximo e, posteriormente, à capital do Acre, disse-nos:

“Então nós começamos em 2004 a fazer as discussões sobre o projeto político pedagógico da Terra Indígena Praia do Carapanã. Mas, antes começamos a discutir um projeto interno, dentro da nossa terra indígena. Essa discussão começou em 2004, quando eu entrei para ser técnico pedagógico. Isso finalizou com uma conferência chamada Bai Nashte, em 2005 que durou 09 dias, onde discutimos vários assuntos dentro da política pública como: saúde, meio ambiente e da nossa própria organização. E a gente discutindo isso eu comecei a refletir sobre a nossa educação escolar indígena. Primeiro nós tivemos a escola indígena, onde se ensinava índio, onde índio era professor, aluno, mas que fazia todos os conteúdos que eram levados pela Secretaria de Educação, principalmente do município.” (BENEDITO FERREIRA. Palestra. Cruzeiro do Sul-AC, 2009)

Cinco anos separam a “reflexão inicial” de Benedito, a organização de uma oficina independente de assessorias de *nawa* (estrangeiro), bem como a apresentação de sua perspectiva ao indigenismo oficial da educação escolar. E é justamente sem o auxílio de fora que se desenham algumas críticas contundentes e producentes. Benedito, sem dúvidas, reconhece na escola uma conquista. Esta é seguida de desdobramentos basilares, tais como: a criação de uma “rede” de alunos indígenas, bem como, ser um indígena de sua própria etnia a ministrar as aulas. Todavia, assevera que conteúdos escolares eram “levados” pela Secretaria de Educação, especialmente no município. Até o presente momento não se observa uma crítica inovadora. Esta, aliás, aparentemente é nervo motor do movimento indígena.

Os questionamentos de Benedito parecem incidir sobre a “diferença” na escola indígena. O “diferente”, de uma perspectiva do indigenista-branco é tomado como o “não-branco” ou o “indígena”. Dessa maneira, o enunciado da alteridade deveria ser o da identidade, pois se é o próprio indigenista-indígena a dizer “minha escola diferenciada” e, sendo a escola dele, anuncia-se uma neutralização. A escola, ao ser *Huni Kuĩ*, já não necessitaria *ser* diferenciada. Essa forma paralisa a idéia de uma escola indígena. É como se ela existisse apenas num entremeio virtual da interculturalidade – índios e brancos. Se esta equação for correta, a escola diferenciada se encerra no

nascimento da diferença, enquanto uma linguagem estrangeira, que visa comunicar algo aparentemente inaudível¹⁹⁴.

Assumir que índios e brancos possuem teorizações simetricamente poderosas não é o mesmo que dizer que pensam identicamente. Se este fato é dado, portanto, constitui-se a lógica onde pensar a noção de diferença na escola indígena para os brancos poderá significar algo distinto que para os índios. Creio que a diferença para os brancos, no caso da escola indígena está engendrada pela transformação da cultura em disciplina¹⁹⁵, mas o que isto seria para os índios? O que a fala de Benedito nos diria acerca desta questão?

Ao acolhermos a fala de Benedito, o primeiro passo dado por indígenas e pela C.E.E.I. foi discutir a idéia de “educação diferenciada”. Este tema é integrante tanto dos cursos de formação da Comissão Pró-Índio, quanto da Secretaria de Educação. Ademais, em todas as terras indígenas acreanas há professores formados por ambas as instituições. Nesse sentido, há trocas de experiências que extrapolam a ação indigenista de brancos e se desenvolvem para além das margens de cursos de formação. Algo sem dúvida instigante, é que distanciados de exageros de brancos-indigenistas, as propostas Kaxinawá surgem mais fortemente.

A primeira e potente consequência das reflexões de Bendito à educação escolar indígena vem à tona da seguinte maneira: *“Mas, depois nós começamos a discutir a educação escolar indígena diferenciada, mas que diferença que a gente tinha dessa educação?”* Afinal, Benedito estava a questionar o inquestionável! Se considerar que a escola indígena é alicerçada na noção de diferenças étnicas ou mais amplamente, sociedade nacional *versus* sociedades indígenas, ele direciona seus questionamentos não à distinção com os brancos, mas na direção do bloco pano-arawa-aruaq. Neste sentido nos dirá que: *“Nessa reflexão, nós começamos a refletir como um povo. Como um povo talvez assim pensando de um número maior e de um modo geral.”* Benedito recria os pólos de análise e constituição de cursos de formação de professores indígenas. Ele dirá

¹⁹⁴ No ano de 2009, entrevistei em Brasília, Gersem Baniwa, então Diretor da Coordenação de Educação Escolar Indígena da SECAD no MEC. Quando o questioneei acerca da interculturalidade, de suas possibilidades de efetuação, sua conclusão foi tácita: *“É impossível!”*

¹⁹⁵ Este tema é tratado por WEBER (2004; 2006) como uma conquista da educação escolar indígena, na qual se ultrapassa a lógica de disciplinas “de brancos” em escolas de índios, passando à inclusão da língua indígena na escola e, chegando à tornar aspectos da cultura, disciplina curricular. Música indígena e arte são, de meu ponto de vista, marcadores dessa lógica. (WEBER, 2004, p. 110-111)

o povo, invés dos índios; um número maior no lugar de uma sociedade minoritária; e seu modo, o “modo geral”, faz-nos ouvir, o modo *huni kuĩ*. De tal forma, seu questionamento se realiza na necessidade de distinguir esses coletivos particulares ou esses povos, mesmo que dentro de um mesmo bloco.

Benedito se dizia “cansado” da educação escolar indígena diferenciada: “Agora a gente já cansou de ouvir a educação escolar indígena diferenciada, então nós vamos pensar agora na educação *huni Kuĩ*”. No entanto, não bastava seu enfado, aliás, ele deveria estar absolutamente disposto, pois a indagação que seguiria o colocaria diante de um grande desafio:

“Mas em que sentido nós vamos pensar agora na educação *huni Kuĩ*? Quando a gente falava, aqui está o fulano de tal, o fulano de tal, mas refletindo sobre os quatro pontos que nós temos: *nuku bus*¹⁹⁶, *nuku kaya*, *nuku itsa* e *nuku keska ma*.” (BENEDITO FERREIRA. Palestra. Cruzeiro do Sul-AC, 2009)

O sentido a ser pensado, bem como os seus “quatro pontos” conformam o desenho de um descolamento gradiente entre ação indigenista e indígena na escola. Eis que se está diante de um novo ponto de vista para educação entre índios no Acre.

A percepção¹⁹⁷ parece ser a questão. O “ver como” está em jogo! Olhos, nós e eles temos, porém a ação do olhar é o que constitui os objetos. Olhos agindo, nada mais

¹⁹⁶ As expressões *nuku bus*, *nuku kaya*, *nuku itsa* e *nuku keska ma*, foram traduzidas por Benedito, respectivamente como: *nós mesmos*; *igual a nós*; *parecido conosco*; *diferente de nós*.

¹⁹⁷ Ao dizermos que *perceber* configura a questão, partimos de um vocabulário que atualmente se utiliza em contextos escolares ou de oficinas. KENSINGER (1995, p. 244), ao procurar uma pista para diferenciar o conhecimento cerebral de outros tipos de conhecimento tradicionais, nos dirá que ela reside “no modo como muitos informantes usam duas palavras para ‘conhecer’, *tapĩ* e *una*. *Tapĩ* é um tipo de conhecimento escolástico que resulta do ensino formal.”

O que se intenta ensinar com a expressão *percepção* é fazer notar a conexão entre o aprendiz e aquilo que ele é capaz de compreender com olhos e ouvidos. Saber ver e saber ouvir são condicionantes para o aprendiz, ou seja, ele terá de efetuar estes dois sentidos para saber fazer algo. Isto chamou atenção, pois etnografias consagradas como a de LAGROU (2007) ou de MCCALLUM (2001) privilegiavam a visão como veículo de percepção. Interpreto que isto se deveu especialmente às suas reflexões sobre o conhecimento de se desenhar ou sobre seres não-humanos, como os *yuxĩ* ou *yuxibu*, cujas aparições ou encontros se remetem a visão não apenas como faculdade humana, mas como capacidade de alguns humanos em especial. Ademais, não nos esqueçamos da teoria do “corpo pensante” de KENSINGER, ex-missionário e antropólogo, que durante quatro décadas realizou pesquisas entre os Kaxinawá. Todavia, ao entrevistar um professor Kaxinawá do rio Purus, acerca de como questionava seus alunos se haviam compreendido o conteúdo ministrado, bem como a forma com a qual ele chamava a atenção deles, teremos as seguintes expressões: “*Mã uĩbainae?*” (Vocês estão aprendendo bem?); “*Mã uĩpekayawai*” (Vocês estão aprendendo realmente?); “*Uĩdabai kawé*” (Prestem atenção.); *Uĩbaina* (conhecendo). As quatro expressões guardam *uĩ* em sua estrutura, palavra que pode significar *ver*.

são que olhos vendo. A ação é a visão! Não sendo a educação entre índios um objeto dado, abre-se multiplicadas possibilidades de compreensão no campo da escolarização indígena. E nele, há algo que se constitui para além da percepção inicial da política pública. As peças deste campo passam a ser articuladas a partir de um esquema de percepção ameríndia, que busca implicar a estrutura burocrática. É esta última relação que marca as possibilidades à multiplicação.

“Mas, onde nós vamos colocar isso, dentro do nosso ponto de vista se nós começar ainda com a educação escolar indígena diferenciada? Nós nunca vamos aprofundar isso! É porque a gente começa a discutir isso de modo geral... Mas, o que é nós mesmo, o que é diferente de nós? A gente começa a chegar, mas é de modo geral! A gente não começa a aprofundar. Então, pensando nessa situação, se a gente colocar uma educação huni Kuĩ, a gente aprofunda mais sobre o que é diferente de nós, o que é igual a nós. Então foi pensando nisso que eu coloquei essa proposta em 2006, mas que pensei em 2004. E desde então isso rola na nossa comunidade, na nossa aldeia.”
(BENEDITO FERREIRA. Palestra. Cruzeiro do Sul-AC, 2009)

Se há pouco existiam traços iniciais que permitiriam apenas imaginar o desenho que seria elaborado, esta passagem revela seus contornos, linhas e curvas. Informa-nos acerca de sua geometria e do esforço Kaxinawá. A linguagem da educação escolar diferenciada esgota-se diante das aspirações e da criatividade Huni Kuĩ. Tal *educação escolar* se faz a partir de uma linguagem incapaz de ressoar amplamente. Longe de

Observemos a última das expressões explicada a mim por idosos do rio Purus da seguinte maneira: “quando você está aprendendo, você se pergunta, então nós dizemos ‘uĩbaina’ para saber se é por aquele caminho mesmo.” (Leôncio Salomão, 2010). Ao separarmos esta palavra, teremos a seguinte composição: *uĩ – bai – na*. O ‘na’ realiza a função de harmonizar o vocábulo. A sílaba ‘bai’, ao ser subdividida terá o ‘ba’ como um causativo e o ‘i’ como um imperfectivo, que denota algo inacabado e que apenas o enunciador poderia encerrá-lo.

Ao retomarmos a palavra *uĩbaina*, ‘bai’, exercerá influência sobre ‘uĩ’, que na verdade significa ver. Disto depreende-se que o processo de aprender implica numa condição imposta que é a de alterar o ‘ver como’. Não obstante o tema da audição tornou-se claro quando Norberto Sales entoou um *pakarĩ* (reza), que segundo ele, auxilia na boa memorização das crianças. Em língua portuguesa se escreve:

O papagaio está falando; A voz do japinim é bonita; A voz da arara é bonita; A voz do periquito estrela

A voz do corupião; A voz do uirapuru; O alto grito da arara; O alto grito do periquito; Comece a falar, comece a falar (Norberto Sales, 2010.)

Perguntei a Norberto, o que a criança precisaria saber para decorar as vozes desses animais. Ele disse: “tem que saber que voz pertence a cada um dos bichos.” E o que mais, perguntei? “Tem que ouvir”. Disto percebe-se que a condição para se ter boa memória é saber ouvir. Neste sentido, ver e ouvir se articulam em momentos que podem ser distintos ou simultâneos, seja na floresta, quando um caçador deve saber ver e ouvir, numa sala de aula, ou numa oficina pedagógica.

afirmar que os índios não atuem a partir de discursos construídos no interior da educação escolar diferenciada, o que afirma Benedito é o esgotamento dessa linguagem, bem como o conseqüente esgotamento de comunicação.

O irrealizável aqui é a reificação da interculturalidade como medida da intercessão de cosmologias e, portanto, pontos de vistas distintos. As capacidades de incorporações de alteridades por índios parecem também ter um limite. Esta linha última é demarcada por uma ordem equívoca de complementaridade¹⁹⁸. Afinal, a educação escolar indígena diferenciada não comporta o ponto de vista Kaxinawá, ou seu ponto de vista é irreconciliável com tal empresa indigenista.

Vejamos a título de exemplo, a estrutura curricular de duas escolas Kaxinawá. O primeiro quadro nos mostrará uma experiência do ano de 2004, numa escola diferenciada no rio Jordão, chamada Chico Curumim¹⁹⁹. O segundo quadro nos mostra a experiência das escolas Kaxinawá do rio Muru, na Terra Indígena Igarapé do Caucho e data de 2011.

Escola Municipal Chico Curumim:

Dias da semana	1ª semana	2ª semana	3ª semana	4ª semana
Segunda	Líng. Indígena	Líng. Indígena	Líng. Indígena	Líng. Indígena
	Líng. Portuguesa	Líng. Portuguesa	Líng. Portuguesa	Líng. Portuguesa
Terça	Matemática	Matemática	Matemática	Matemática
	Geografia	Geografia	Geografia	Geografia
Quarta	Líng. Indígena	Líng. Indígena	Líng. Indígena	Líng. Indígena
	Líng. Portuguesa	Líng. Portuguesa	Líng. Portuguesa	Líng. Portuguesa
Quinta	Ed. Artística	Ed. Física	Ed. Artística	Ed. Física

¹⁹⁸ Ver CARDOSO, 2004, p 195-204.

¹⁹⁹ Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Alto do Bode (Comissão Pró-Índio do Acre, 2005, p. 02)

Escola Estadual Igarapé do Caucho²⁰⁰:

C/H	CENTRO FOCAL	ÁREA DE CONHECIMENTO	TEMA	PERGUNTAS INICIAIS	GRUPOS DE IDADE E GÊNERO
	Nuku kaya (Os kaxinawá do Caucho) e Nuku Kaya Mae Betsa Nua (Outros parentes kaxinawá)	Miyui Xarabu (Todas as histórias)	Nete Bekû	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quem era Nete Bekû? 2. Por que ela recebeu este nome? 3. Como era o tempo de Nete Bekû? Como era o mundo e a convivência, na época de Nete Bekû? 4. Por que Nete Bekû ficou cega? 5. Como se originou os dois meninos? 6. Quando Nete Bekû encontrou com seus familiares, como ela foi recebida? Os parentes de Nete Bekû eram Huni Kuĩ? 7. O que aconteceu com a velha? 8. Na época de Nete Bekû aconteceu alguma alagação muito grande? Por quê? 9. Quais foram as espécies de legumes encontrados pela velha, após a alagação? <p>DISCIPLINAS CORRELATAS: Língua Indígena; Língua Portuguesa; História;</p>	<p>Bakeixta huni (menino de 06 a 12 anos);</p> <p>Berunã ewa (adolescente até homem adulto jovem, de 13 a 25 anos);</p> <p>Bakeixta aĩbu (menino de 06 a 12 anos);</p> <p>Bake txipax (adolescente até mulher adulta jovem, de 13 a 25 anos);</p>

O elemento crucial que distingue essas duas experiências de educação escolar indígena é o lugar que ocupam as disciplinas escolares na organização do conhecimento. Embora em ambas as estruturas elas existam, é possível observar no primeiro quadro, que o elemento norteador é a disciplina, ou seja, um referencial ocidental de como se organiza o saber. Já no segundo quadro, as disciplinas escolares aparecem de maneira correlata e o primeiro elemento organizador é o “centro focal” (OLIVEIRA, G.M, 2004, p. 50-52), que nos leva a voltar nossas atenções para a aldeia. Não está em debate o quanto um modelo de escola indígena pode ser melhor ou pior, mas os feixes de relação acionados em cada caso.

²⁰⁰ Projeto Político Pedagógico das escolas da Terra Indígena Igarapé do Caucho (Coordenação de Educação Escolar Indígena, 2011, p.64)

Retornemos com Benedito. Em 2006, além de ter ocorrido a oficina *Yurã Xinã Pewakĩ* na Terra Indígena Praia do Carapanã, meses antes foi realizada a Conferência *Bai Nashtei* (Limpendo os Caminhos). Esta conferência fez emergir aspectos fundamentais da autonomia indígena num cenário de criação de escolas. Ela permitiu as bases para o posterior compartilhamento da proposição de Benedito, que acima foram expostas, no entanto, a um grupo ampliado de professores Kaxinawá, que se estenderia para além da Terra Indígena Praia do Carapanã, alcançando todas as terras indígenas do Acre, habitadas por este povo.

6. Limpar caminhos é dirimir conflitos

Benedito revelou que um dos grandes problemas que enfrentavam eram as disputas políticas em torno da escola. A cada cargo de professor disponível, eram abertos pleitos para definir quem o ocuparia. Em 2004 presenciei algo semelhante. Estávamos numa oficina de sensibilização acerca da educação escolar indígena promovida pela Organização de Professores Indígenas no Acre (OPIAC) e financiada pelo Projeto Demonstrativo dos Povos Indígenas (PDPI). Nesta oportunidade, Benedito se tornou técnico pedagógico. Ele “assumiu a função” após uma acirrada eleição polarizada entre as famílias extensas *dos Ferreira*, da linhagem de Jorge Lemos Ferreira, liderança tradicional e maior responsável pela demarcação da Terra Indígena Praia do Carapanã versus a *dos Rodrigues*.

No interior dessas duas famílias extensas, há professores entre seus parentes consanguíneos. Na família dos *Ferreira* isto é marcado com maior vigor, pois três irmãos são professores numa mesma aldeia. Entre os Rodrigues, à época, havia dois professores numa mesma aldeia, Goiânia. Estes casos não se repetem em nenhuma das outras nove famílias extensas, nas quais também há professores.

A Conferência *Bai Nashtei* tratou de recriar a política no interior do grupo da Terra Indígena Praia do Carapanã. Deve-se observar com distinção o fato de que segundo Benedito, em sua terra indígena, atualmente foram extintos os pleitos para definição de quem ocuparia os cargos públicos disponíveis para indígenas. De tal maneira que, seu sucessor, candidato derrotado na última eleição aguardou, sem pronunciar-se, até Benedito renunciar ao poder a ele conferido via assunção do cargo.

Note-se ainda que tal poder idealmente não se torna coercitivo²⁰¹. Dessa forma, os Kaxinawá que são técnicos pedagógicos não atuam como fiscais de escolas, punindo e “cortando pontos” de professores indígenas em face de eventuais ausências.

Um caso no rio Envira ilustra adequadamente o poder e atuação dos técnicos pedagógicos. Vulino Nunes Ferreira, diretor de uma escola indígena, ao perceber que os professores se ausentavam mais que o necessário, permanecendo na cidade um período exageradamente longo, consultou a Coordenação de Educação Escolar Indígena a fim de saber que ação deveria tomar. Em resposta, um outro técnico pedagógico Kaxinawá, Valdo Fernandes Barbosa, da mesma aldeia que Vulino, informou que ele deveria elaborar um documento. Este deveria constar dos episódios em que os professores se ausentavam de suas atividades docentes sem “devidas justificativas”. Desta feita, Vulino recua e argumenta: “*mas, assim eu seria autoritarismo e não autoridade*” (2009). O caso da Praia do Carapanã, no rio Tarauacá, bem como no rio Envira, da terra indígena Katukina-Kaxinawá, faz perceber a existência de um *estilo* dos técnicos indígenas e diretores indígenas de escolas, inspirado no modo de fazer de lideranças, cuja marca não é a coerção.

O poder habita muito mais num convencimento do que num ordenamento²⁰². Vulino optou por não escrever o documento. Isso revela dois aspectos importantes: o primeiro é o de que documentos despertam grande poder diante dos índios, sobretudo, se encaminhado ao que eles chamam de “órgãos de competência”. O segundo reside no fato de que a natureza das palavras que deveriam constar no tal documento fariam Vulino recusar uma saída pacificadora e, sem dúvida, criaria um conflito no interior do grupo.

Ademais, não é de hoje que indígenas depositam grande fé em documentos escritos; WEBER (2004, 2006) atesta esse valor ao descrever eventos que antecederam a demarcação da Terra Indígena Kaxinawá do rio Humaitá. Se for correto afirmar que não há mais espaço para uma concepção xamanizada da escrita entre professores indígenas, é certo asseverar que estes têm plena consciência da incursão de

²⁰¹ Acerca do *ethos* e do exercício de liderar de chefes Kaxinawá, ver DESHAYES-KEIFEHEIM (2003) e WEBER (2006). Os contextos em que tratam do tema, respectivamente não escolares e escolares são instigantes ao leitor, revelando traços marcantes em contextos distintos.

²⁰² Acerca do tema de lideranças Kaxinawá, ver: LAGROU (1998, 2007), DESHAYES-KEIFEHEIM (2003) e WEBER (2004, 2006).

“documentos oficiais”, especialmente aqueles cujo texto se faz em meio a “palavras técnicas”²⁰³ ou duras, aos parentes. Portanto, se a idéia de Educação Huni Kuĩ se apresentou na Conferência *Bai Nashtei* (Limando os caminhos), como um tema estruturante, deveria integrar o projeto político pedagógico, tanto das escolas da Praia do Carapanã quanto de outras escolas nas demais terras indígenas.

“Nós tratamos isso na nossa Conferência e no nosso projeto. Mas, no nosso projeto não entrou o que era uma educação huni Kuĩ ! Tínhamos que discutir mais com o nosso povo de cada terra indígena. E no Caicho, quando eu fui convidado para a Oficina eu coloquei isso: a gente já sabe e vem discutindo o que é uma educação escolar indígena diferenciada, agora vamos discutir mais a educação huni Kuĩ de verdade. Quando a gente ver a resolução 003 de 1999 a gente tem a autonomia de cada povo segurar a sua educação.” (BENEDITO FERREIRA. Palestra. Cruzeiro do Sul, 2009)

Ao acompanhar as falas de Benedito acerca da educação huni kuĩ, dois elementos podem ser destacados. O primeiro deles está no uso de um estilo “tradicional” de resolução de conflitos, no caso a disputa de cargos públicos que engendra uma *etiqueta Kaxinawá*, na qual o conflito é evitado ao máximo²⁰⁴. Segundo, há um tenso jogo de percepções, pois de um lado o que se convencionou nomear de educação escolar indígena intercultural, bilíngüe e diferenciada, e de outro, uma educação *huni Kuĩ*, aparentam uma incongruência fundamental, cujo fulcro reside numa linguagem que não se presta a uma comunicação plena, de ressonância e de mútua produção de sentidos. Percepções, ameríndia e ocidental, não “se colocam dentro uma da outra”.

7. Uma geopolítica da educação escolar

Benedito apresenta muito mais perspicácia do que se poderia supor. Ele é dono de uma capacidade ampliada de comunicação. Mesmo considerando que na atualidade estes índios perderam, como afirma Augustinho Manduca, 50% da comunicação, pois a

²⁰³ Palavra Técnica, poderia ser definida como as palavras chave de cada uma das levas de agentes do governo e de entidades não governamentais, desde ambientalistas à educadores, de antropólogos à recenseadores, dos prefeitos e vereadores aos enfermeiros da FUNASA. Todos utilizam palavras técnicas. Dessa maneira, pedagógico, projeto, recurso, financiamento, meio ambiente, sustentabilidade, saúde diferenciada, antibiótico, higiene corporal, pleito, projetos políticos, prestação de contas, currículo, tradicional... todos esses substantivos e tantos outros conformam “palavras técnicas”.

²⁰⁴ Em entrevista a Joaquim Mana questioneei-o acerca dos conflitos que existiam nas aldeias em virtude da escola. Sua ponderação tinha como eixo: saia da aldeia, mas não acirre o conflito com um parente.

fazem apenas com humanos, Benedito é capaz de manejar esta metade que lhe resta com grande habilidade²⁰⁵.

Não obstante, Benedito situa problemas em face ao contato com os brancos, entretanto, as questões serão desdobradas sobre o próprio conjunto de grupos Kaxinawá residentes no Brasil e posteriormente a tensões ocorridas no interior das aldeias. Se para ele será árdua a tarefa de informar e fazer entender à todas as terras indígenas “*o que é uma realidade da educação huni Kuĩ*”, “*sentar e conversar é a saída*”. Não sendo selvagens, primando pela fala e nesta, um intercuro de aprendizagem, será possível “*chagar a um ponto*”.

“Acho que vai ser difícil todas as terras indígenas entenderem o que é uma realidade de educação huni Kuĩ, mas se talvez a gente “sentar” e conversar, vai chegar um ponto. Mas se a gente não criar, se a gente não colocar esse projeto daí vai sempre ter um problema.” (BENEDITO FERREIRA. Palestra. Cruzeiro do Sul, 2009)

Ponto este que, paulatinamente é complexificado, pois ao fazer o percurso do povo Kaxinawá até o interior das aldeias tensões são criadas. Seu grande símbolo é saída de jovens em direção à cidade. Para compreensão desta problemática, convido-os mais uma vez a sair de Cruzeiro do Sul e novamente visitar o rio Envira. Lá, no ano de 2006, numa oficina em educação escolar realizada na aldeia Paroá, da terra indígena Katukina-Kaxinawá, uma das lideranças locais taxou o perigo desta saída, bem como da produção de intercursos exageradamente longos com os brancos, cuja consequência mais grave é deixar de ser Kaxinawá²⁰⁶. “*Nós aqui do Paroá, parece que temos duas bandas. Uma banda é nawa, a outra é Huni Kuĩ. Eu estou sentindo que o meu povo está perdendo uma banda. Uma banda está morrendo e é a banda Huni Kuĩ.*” (OFICINA NIXPUPIMA. Júlio Nunes Ferreira. Março, 2006)

A complexidade deste ponto reside que numa interpretação da identidade Huni Kuĩ “o Outro é sempre de alguma maneira reconhecido como parte do eu, num sentido

²⁰⁵ Em entrevista, Augustinho afirma que os Kaxinawá perderam 50% de sua capacidade comunicativa, pois agora não falam mais, como no tempo mítico, com todos os animais e seres poderosos da floresta. Restou para os Kaxinawá, apenas a comunicação com os humanos. O contado com seres não-humanos se dá apenas em sessões de xamanismo.

²⁰⁶ VER PRESTES, Andréia B. & FERREIRA, Paulo R. N. Crianças, cambaxirras e um boneco de pau: considerações e comparativos sobre a constituição da infância em contextos Kaxinawá e ocidental (2009) Neste texto procurou-se uma reflexão sobre a incidência da aproximação ou do afastamento da pessoa como ponto de inflexão na construção do parentesco, a partir de mitos Kaxinawá e do conto infantil de Pinóquio de Carlo Collodi.

temporal, assim como constitutivo.” (LAGROU, 2007, p. 63). Desse ponto de vista, e para entendermos o sentido mesmo, no caminho que segue a sociedade Huni Kuĩ, devemos conceber seu movimento como uma permanente busca pela familiarização ou sedução da alteridade (LAGROU, 2007). E esse processo de familiarização da alteridade, em *Hãtxa Kuĩ* pode ser dito *yuda wa* (*yura wa*), que literalmente traduz-se por fazer o corpo. Este fazer se dá emocional e corporalmente, pela comida e o ambiente. Nesta lógica, admite-se se fazer o corpo de um estrangeiro na aldeia, tanto quanto o próprio corpo *Huni Kuĩ*, ao viver em seringais ou cidades, distante de um grupo mais extenso e próximo de parentes. Se a etnografia de Lagrou, bem como a fala de Júlio Nunes, percebem tão produtiva questão entre os Kaxinawá, que experimentam a alteridade na identidade, minha etnografia se constitui do lado do “eu” desta moeda. Os Kaxinawá, mais que referirem-se ao “Outro”, como parte faltante de “Si”, referem-se a si mesmos como algo faltante de “Eu”. Desta feita, é o interior que está em jogo, ele é que necessita ser recomposto, e isto não se fará com “doses” de alteridade.

“Se a gente não estiver dentro da nossa educação Se a gente não criar esse projeto a gente vai ter aquele problema: talvez os companheiros mais jovens vão chegar a uma universidade, se formar e dizer: quando eu terminar a universidade eu vou é dar aula e qualquer escola, porque eu já estou formado e porque eu posso dar aula em qualquer escola. A gente está vendo que em muitos povos isso já está acontecendo. Mas, por quê? Porque não temos um projeto voltado a nossa própria pessoa, o nosso próprio povo e nós estamos nesse balanço. Nós não temos um projeto específico.” (BENEDITO FERREIRA. Palestra. Cruzeiro do Sul, 2009)

Benedito Ferreira e Júlio Nunes Ferreira, parecem tratar em tempos e lugares distintos da mesmíssima problemática, pois, se o Outro é *constituído* do Eu, não significa que ser Outro é a síntese do Eu²⁰⁷, a não ser um valor. Transformar-se pelo contato com a alteridade é real para ambos, bem como é virtual o perigo de “recusarem” o interior, fixando-se na exterioridade do *nawa* (estrangeiro ou branco). De mais a mais, isso significaria a ruína de sociedades cujo estilo se funda na vida em comum, pelo compartilhar de trabalho, comida, emoções e lembranças com parentes próximos²⁰⁸.

Em face da “morte” prenunciada por Júlio, Benedito afirma ser fundamental um curso específico. É possível depreender que, na medida em que este curso é específico,

²⁰⁷ Ver VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p. 195-196; 206-207; 220; 224

²⁰⁸ Para este tema ver LAGROU (1998a, 2006b, 2007c)

os Kaxinawá estariam a recriar uma nova ética para o contato, bem como um novo modo de intercuro que sustentasse processos de conhecer. Ao rememorar o fato de que nos documentos iniciais dos Projetos Político Pedagógicos elaborados durante as oficinas, a ênfase das questões se dá no interior, tem-se a primeira pista. Nesse sentido, a ética recriada estaria aportada no conjunto de parentes. E de outro lado, ao considerar que o interior da sociedade Kaxinawá comporta parte do gradiente de seu exterior, poderia se desdobrar a máxima de que *o Eu é constituído pelo Outro*, implicando este Outro num gradiente êmico, sendo este parte da própria sociedade.

8. Uma nota sobre a obsolescência

Não obstante, elemento diverso a ser destacado na palestra de Benedito e que também será alvo das reflexões de Augustinho Manduca (Entrevista, 2007) é a *criação*. Marque-se, todas as entrevistas têm como pano de fundo experimentos de escolarização, por conseguinte, escrita, processos de aprendizagem, conhecimentos “Kaxinawá” e estrangeiros, formas de registros e documentações estão em cena. De tal maneira, o alerta ao leitor é que a novidade de Benedito aborda o elemento subordinado de etnografias Kaxinawá quando se trata, mesmo que indiretamente processos de aprendizagem²⁰⁹, a saber, a criatividade. Estando a linguagem da educação indígena obsoleta, a saída é a *criação*, e desta feita, não de galinhas²¹⁰.

Os efeitos da novidade apresentada por Benedito, além de retoricamente interessante se mostrava cada vez mais conseqüente e refinada. Conseqüente, em virtude da proposição de alterações fundamentais no plano das políticas públicas de

²⁰⁹ WEBER (2004a, 2006b), muito coerentemente faz-nos observar a cópia como processo próprio de aprendizagem entre os kaxianwa do Humaitá. Não obstante LAGROU (1998a, 2002b, 2007c) destaca a potencialidade da percepção visual como porta de entrada para o aprender, bem como um imaginar para ver.

²¹⁰ No III Curso de Formação de Professores Indígenas, em 1986, relata-se um conflito entr lógicas distintas de aprender. Enquanto os assessores esforçavam-se por demonstrar práticas criativas de elaborações de textos, os Kaxinawá apoiavam-se no método de aprender, por exemplo, os grafismos, que se faz pela observações e cópia, existindo, dessa maneira, um padrão a seguir. Ao ser solicitada a escrita de um texto, um dos à época monitores indígenas, pai de um dos professores que hoje integra o curso de formação oferecido pela Secretaria de Educação, disse:

“o índio só cria jabuti ou galinhas...”. Isto revela, segundo WEBER (2004, p. 141) “uma tensão latente entre duas concepções distintas de aprendizado: a da “conscientização” e a da “memorização” (denominações simplificadas)”

formação de professores. E, seu refino habitava sua percepção histórica, articulada a composição de cursos de formação de professores índios em bloco.

Para Benedito, “o projeto pensado” pela Comissão Pró-Índio do Acre, juntamente com professores indígenas e, posteriormente, encampado pela Secretaria de Educação do Estado carregava uma deficiência crônica, a saber, o próprio bloco que o constituía.

“Eu acho que o projeto que foi pensado na CPI, no Estado e junto com os professores antigos, é que eles pensaram um projeto mais ou menos voltado a uma educação indígena de modo geral. Não foi pensado uma educação voltado a cada povo. Foi feita uma abrangência de modo geral.” (BENEDITO FERREIRA. Palestra. Cruzeiro do Sul-AC, 2009)

A “abrangência de modo geral” neutralizara para a política indígena, a diversidade que o contato com povos de outras duas línguas permitiria. *Abranger de modo geral* realiza a *restrição do modo específico*. (Benedito Ferreira. Palestra. Cruzeiro do Sul-AC, 2009)

Ademais, Benedito solicita maior audiência para sua fala. Seu reclame se dá em face à necessidade de um entendimento ampliado, no qual *o compreender e o fazer* constituem um par indissociável. *“Tem que fazer entender, numa discussão maior e depois que todo mundo entender a gente pode fazer esse projeto.”* (BENEDITO FERREIRA. Palestra. Cruzeiro do Sul-AC, 2009)

Ao seguir os passos de Benedito, interessa ressaltar seu aparente desejo em levar aos ouvidos, e não apenas falar para mais pessoas um pensamento, e por que não dizer, conhecimento presente em seu pensamento. Ele traz a tona um tipo de conhecimento do ouvido, chamado “*pabĩki una*”. Este “desejo”, revela uma nova face para o compartilhar na aldeia, para a vida em comunidade. Não apenas corpos, comida, bebida, cheiros ou remédios são trocados. Pensar é algo também oferecido e compartilhado, seja no interior ou no exterior do *socius* e tal compartilhamento possui canais adequados de realização ou registro. De tal maneira, além das terras indígenas vizinhas e abaixo da Praia do Carapanã, outros parentes em outras aldeias deveriam participar, pensar e ouvir juntos.

“Isso aqui não foi o Bené que fez. Isso foi um pensamento meu, mas a gente traz esse pensamento jogado assim de um modo maior, assim como mais pessoas, com mais participação. A gente só tinha essa conversa com o Humaitá, a Praia do Carapanã e o Caucho (...) Esse foi o meu pensamento. Acho que nós temos que pensar todo mundo junto.” (BENEDITO FERREIRA. Palestra. Cruzeiro do Sul-AC, 2009)

No ano seguinte, em 2010, Benedito teria então sua audiência ampliada. Mais de 100 professores Kaxinawá de todas as terras indígenas brasileiras estariam neste curso. Eles ansiavam pela novidade trazida aos seus ouvidos pela animada voz do parente da Praia do Carapanã. Deste ponto em diante, as falas acerca da *“educação huni kuĩ”* resultam da palestra no X Módulo do Programa de Formação Intercultural Diferenciado e Bilíngüe para Professores Indígenas do Acre. Elas estarão articuladas ao que se tratou em 2009.

De saída, Bendito estabelece um caminho distinto do qual iniciou sua palestra em Cruzeiro do Sul no ano anterior (2009). Ele dá contornos fortes às relações que desenvolveu com o exterior, bem como o período de sua vida em que viveu afastado de seus parentes. Trata ainda do significado e impacto resultantes deste contato à sua identidade.

Seu apelido, disse, *“é Bené”*. E continua: *“Eu quero apresentar um pequeno histórico antes de chegar no ponto onde a gente deve estar. Explicar por a onde a gente passou até chegar nesse momento.”* Passemos à apresentação deste que, doravante será chamado de Bené.

Os primeiros anos de escolarização de Bené se deram na própria aldeia. Ele foi alfabetizado por seu tio, Dário, o primeiro professor da Praia do Carapanã. Em 1995 uma missão religiosa adventista convidou Bené para que concluísse seus estudos numa escola agrícola vinculada a este igreja que se localizava em Rondônia, Estado no qual concluiu seus estudos de nível médio. Após uma visita de seus pais, Benedito decide retornar ao município no qual está situada sua terra indígena, Tarauacá. Lá, no ano de 1999, conclui o que anteriormente chamava-se “2º grau”, hoje denominado “ensino médio”. Após a conclusão de mais esta etapa da educação básica, Bené foi convidado a compor uma chapa de direção da Organização dos Povos Indígenas de Tarauacá (OPITAR). Ele compõe a diretoria da Organização até o ano 2000, quando é convidado

por sua irmã Deunicília, também docente, para se tornar professor na aldeia Água Viva, onde morava sua família. *“Eu falei com o presidente da Organização e ele simplesmente me liberou para ir trabalhar na aldeia Água Viva, na escola Keã Kaxinawá, que é o lugar que até hoje eu trabalho e permaneço lá.”* (Benedito Ferreira. Palestra/Curso de Formação de Professores Indígenas, 2010)

Liberado para as atividades de professor, Bené se muda da cidade de Tarauacá para aldeia Água Viva e participa do primeiro curso de formação de professores em 2002. Ele relata que, ao entrar na escola, a fala mais propalada era *“educação escolar indígena diferenciada.”* Dois anos mais tarde, Bené é eleito técnico pedagógico, se tornando o que nesta dissertação preferiu-se chamar de *“indígena indigenista”²¹¹*. Numa acirrada eleição, com diferença de apenas 01 voto, numa forma democraticamente estrangeira de se fazer, ele é eleito após ter vencido seu primo. Este pleito é o mesmo que nos referimos no início deste capítulo.

Ao compor seu “saber contar”²¹², Bené trouxe à tona uma estrutura de “oposições complementares”, presentes nas falas de muitos professores Kaxinawá com os quais já conversei. Esta questão pode ser ilustrada durante atividades de um curso de formação que assessoriei no início de 2010. Professores comentavam acerca da revisão de seus projetos político pedagógicos, os quais haviam *“feitos para pensar e agora estariam pensando em como fazê-los.”*

LAGROU (2002), no trato dos grafismos femininos, que ultrapassam as bordas onde são construídos e permitirão a conformação de um tipo sofisticado de ver, utiliza um par muito próximo ao dos comentários dos professores, bem como o de Bené, posteriormente citado. A antropóloga escreve que:

“Um exemplo da relação entre percepção imaginativa e imaginação perceptiva pode ser encontrado em uma das características estilísticas mais marcantes do tecido desenhado feito pelas Kaxinawá: considerando que os padrões são interrompidos logo que começam a se tornar reconhecíveis no pano tecido, é necessária capacidade imaginativa para perceber sua continuação, através de uma visão mental. A técnica sugere que a beleza a ser percebida no exterior está presente no mundo invisível, no mundo das imagens a serem visualizadas pela

²¹¹Ver capítulo 02.

²¹² VER LAGROU (1998). Ela aborda a questão de que não é suficiente deter conhecimento, é necessário saber contá-lo a sua audiência.

criatividade perceptiva, tanto quanto — ou até mais que — na beleza externalizada pela produção artística. (LAGROU, 2002, p.46)

Em face de seu argumento, ela parte da vacilante discussão onde imagem e percepção poderiam ser oposições ou, na verdade, seriam parte uma da outra. O que se intenta, de fato não é resolver tal celeuma, porém se descolar de um estado inicial de debates e, utilizando o desenho como metáfora, fazer notar possibilidades de percepção e compreensão advindas dos Kaxinawá. Ao adotarmos a consequência etnográfica de LAGROU (2002, 2007), enxergaremos o importante papel que tem o desenho na ontologia destes índios, onde se imagina para vê e não se vê para imaginar, como no caso dos grafismos.

“Esse dispositivo estilístico revela um elemento importante do significado do desenho na ontologia Kaxinawá: o papel desempenhado por este na transição entre percepção imaginativa e imaginação perceptiva, ou a transição de imagens percebidas pelos olhos no cotidiano, para as imagens perceptíveis somente para o olho mental, o *yuxin* do olho.” (LAGROU, idem)

Neste sentido, há 08 anos, dos grafismos se extraiu um par interpretativo: ver e imaginar ou imaginar e ver. Em 2010, dois novos pares emergem, a saber: *pensar para fazer* ou *fazer para pensar*. Esta expressão refletia um comentário geral dos professores indígenas e outro, que é do próprio Bené: “*pensar e observar*”. Há uma analogia entre os pares de LAGROU (2002) e o de Bené. Estes se comunicam no campo da visão, do olhar, da percepção. Estes implicam o “*ver como*” num tipo de visão cuja potência está no perceber algo não aparente, ou não “objetivificado”. Com a antropóloga, se compreende que *ver* além das bordas é *enxergar* além das imagens cotidianas. Com Bené, se entende que *observar* é constituinte e condição *do pensar* e *do localizar*, e apenas assim é que se desvenda a “diferença da escola indígena”.

“*E quando eu comecei a trabalhar na educação como técnico, a gente começou a pensar e observar. Há muito tempo se falava na “educação escolar indígena diferenciada”. (...) Então a gente começou a pensar onde estava essa diferença. E como estava essa diferença. Mas a gente olhava para o município, ou para o povo e o modelo escolar estava igual para todos. Como se diz na palavra do nawa: homogeneizado.* (BENEDITO FERREIRA. Palestra. Curso de Formação de Professores Indígenas, 2010)

Se é dado que o “ver” é uma capacidade sensorial, Bené e Els Lagrou nos fazem compreendê-lo enquanto uma qualidade sofisticada.

“Pensando e observando”, Bené pergunta-se e localiza uma das mais graves tensões, isto é, que a diferença da escola homogeneizou os índios. Suas críticas são contundentes e, ele segue: “*Igual para todo Huni Kuĩ*”²¹³. *Não tinha diferença, nem especificidade.*” Uma vez observada e pensada é hora de “fazer” essa tal “diferença”, segundo ele.

“E aí a gente começou a pensar e a discutir juntos: onde é que nós vamos fazer essa diferença? Onde está essa diferença? É diferença só porque é uma escola indígena onde o povo indígena ensina, onde os alunos indígenas estudam, mas o modelo... o modelo, a grade curricular da escola é o mesmo do município, é o mesmo do Estado? Então como é que nós vamos fazer essa diferença? Quem vai fazer essa diferença dentro da nossa escola? Como nós vamos mudar isso?” (BENEDITO FERREIRA. Palestra/Cursos de Formação de Professores Indígenas, 2010)

A *diferença* a qual se refere Bené, tal como a compreendo, nada mais é que identidade, não exatamente indígena, porém, especificamente *huni kuĩ*. Fazer diferença não é produzir alteridades com efeitos “insuspeitos”, tal qual nos dirá RAMOS (2007). Dois aspectos basilares devem ser considerados, (a) Ao passo que fazer a “diferença” constitui uma fabricação de alteridades (ou de identidades), associado a esta noção, tem-se uma “confusa mensagem” da escola indígena, pois ao ser enunciada por um nativo, da forma que se vê alhures teremos: “*A minha escola indígena e diferenciada*”. (b) Ao ser indígena a escola, esta não necessita ser “ainda mais” ou “mais ainda” diferenciada. Aqui, como já citado no capítulo anterior²¹⁴ tem-se configurada a confusão epistemológica da educação para índios. Neste sentido, “diferenciado” tornou-se sinônimo de “indígena”; “indígena” passou a ser “homogenizadamente” todas as etnias e nenhuma delas. Tal desordem é reconhecida por Bené. O que se anuncia neste momento a “pedra angular” de seu argumento.

Desta maneira e de acordo com as observações de Bené, jamais a diferença perseguida seria alcançada. Ele é ainda mais agudo ao revelar um aspecto obscurecido

²¹³ *Huni Kuĩ* foi compreendido como uma tradução para seres humanos ou humanidade, inclusive os brancos. Ao abordar o tema das classificações étnicas, do mais interior ao mais exterior em relação a uma aldeia deste povo, professores indígenas foram explícitos ao afirmar que “*de longe todos são huni kuĩ*”, pois são “*kuĩ*” naquilo que são. Em outras palavras, um brasileiro é *huni kuĩ*, ao passo que do ponto de vista do próprio brasileiro ele é “*verdadeiro*”, ou seja, “*kuĩ*”. No entanto, ao ter um Kaxinawá como referência, este brasileiro não mais será “*kuĩ*”. Aliás, ele será a negação do “*kuĩ*”, mas, não a negação de um ser humano.

²¹⁴ Ver seção À margem da tensão: o cansaço de José Benedito Kaxinawá e a sua “educação huni kuĩ”.

da educação escolar indígena do Acre, pois se de um lado, este Estado é tido como precursor em termos de propostas autorais e autonomia indígena, de outro, não se deu conta que criara um “modelo”. Assim, Bené *“olhava para modelo de educação escolar indígena e, vamos dizer, olhava aqui para os Ashaninka e era o mesmo modelo. A gente olhava aqui para o modelo dos Yawanawa e era o mesmo modelo.”* Tal qual fez-nos compreender quatro anos antes, o professor Kaxinawá do rio Jordão, Vitor Pereira, que numa oficina neste mesmo rio, ao avaliá-la, disse-nos:

“Então é isso que a gente está percebendo. Então tem terra baixa, terra firme, não são todos iguais, tem um plano, tem uma terra alta. As diferentes formas existem para que nós possa perceber e entender onde nos estamos querendo chegar” (VITOR PEREIRA. Oficina Yurã Xinã Pewakĩ. Jordão-AC, 2006)

Branços vêm distintamente de índios. Eu vi duas terras idênticas, Vitor esclareceu-me que jamais poderiam ser e que isso era condição para se aprender.

Onde o indigenismo acreano viu autoria e autonomia, Bené *pensou e observou* um modelo homogeneizante, igual para todos, independentemente de serem indígenas das aldeias ou cidadãos de Tarauacá, sem distinções entre Ashaninka, Yawanawa, Kaxinawá ou Brancos.

As palestras de Bené ocorrem em 2009 e 2010. Em especial, a de 2010, no curso de formação de professores indígenas, conformou o contexto exato para sua história. Importa-nos constar que as falas de Vitor Pereira e Bené ressoam, mesmo que 04 anos as separem:

“Então, em 2006, a gente começou a pensar, quando estava na oficina de elaboração de P.P.P. do Caucho. Agora, a gente já está cansado de ouvir essa conversa de educação escolar indígena diferenciado. Agora nós vamos querer transformar dessa educação escolar indígena diferenciado para educação huni Kuĩ. Mas, de que forma nós vamos transformar isso para educação huni Kuĩ?” (BENEDITO FERREIRA. Palestra. Cursos de Formação de Professores Indígenas, 2010)

Se em 2009, a questão central para Bené residia em como “colocar” a escola numa *visada* ou numa perspectiva Kaxinawá, um ano depois, a pergunta é: como transformar? O percurso²¹⁵ por ele desenvolvido parte *do pensar (ẽ xinaĩ)*, seguindo

²¹⁵ Eu penso; eu observo; eu localizo são traduções literais fornecidas por Benedito para *en xinain; en uinkin; en betxi shuke*.

*pelo observar (ẽ uĩkĩ) até o localizar (ẽ betxi shuke) e, deste, para o transformar, traduzido no contexto da escolarização como una bena, sendo una o conhecimento e bena, o novo*²¹⁶.

Este contexto, *do que* (objetos) e *de quem* (pessoas) está em meio a transformações, pois, um novo elemento determinante na construção e uma compreensão do que poderia ser uma *escola (una shubu)* ou uma *educação Huni Kuĩ* surge. Na Palestra de Plácido de Castro, Bené usa uma metáfora que se chama “escola de quatro paredes” e a associa de um lado a um aprisionamento e de outro a um estimulador do êxodo de indígenas das aldeias. Ele faz três perguntas à audiência:

“(1) Que professor é que nós queremos formar? (2) Que aluno é que nós queremos formar? (3) Será que nós vamos querer uma “escola de 4 paredes” onde nós vamos estar presos dentro, ou nós vamos querer uma escola aberta e construir uma escola para que os nossos alunos se formem ali dentro?”

Em primeiro lugar, destaque-se a conexão entre escola e pessoas. Usualmente, se esperaria a conexão entre escola e saberes ou conteúdos. Porém, antes de conteúdos ministrados, estão pessoas a serem formadas, a terem seus corpos “formados” pelos conhecimentos que circularão neste espaço. Conhecimentos estes efetuados em contextos escolarizados por um professor-parente.

Dos questionamentos de Bené, pergunta-se: para onde os levarão? Eis que, para o beneplácito da audiência, a “escola de 4 paredes” conduz todos os ouvintes para o insuspeito da “escola indigenizada”²¹⁷; Já a noção de pessoa e parentesco, implica que

²¹⁶ Há diversos contextos em que variadas expressões configuram a idéia de transformação. Por exemplo: *yuda wa*, ao se falar de uma pessoa; *dami wa* ao se tratar de fazer desenhos num papel e, portanto, alterar sua imagem, com a criação a sua superfície de uma figura. O que nos interessa marcar é os variados contextos de transformação que não reverberam exclusivamente no corpo.

²¹⁷ “Indigenizada” alude a noção de SAHLINS (1997) de indigenização. Aqui funciona como uma ironia e provocação bem humorada da escola em aldeias indígenas. Deve-se observar a recente dissertação de mestrado de MANOEL ESTÉBIO CAVALCANTE DA CUNHA (2009), na qual argumenta ser a educação indígena no Acre, nada mais que indigenista, onde a influência indígena é minimizada ao máximo. (Ver p. 18) “A tese que defendemos é a de que a EEIID e B já nasce indigenista, embora com forte participação e colaboração indígena, mas vai gradativamente se transformando numa proposta puramente indigenista, primeiro sob a hegemonia dos quadros militantes das ONG’s, que inauguraram o indigenismo alternativo, das Igrejas e de professores universitários, até ser totalmente absorvida pelo Estado que, a partir do Governo Federal via MEC, delega para os sistemas regulares de ensino dos Estados e Municípios a responsabilidade pela implementação e gestão desta educação, cabendo aos índios um papel secundário e de pouca relevância no desenvolvimento da EEIID e B.” Ademais, MANOEL ESTÉBIO (2009) faz duras e pertinentes críticas à ação indigenista no Acre, sustentando que neste Estado há um dado tipo de manipulação das identidades indígenas que dão sustentáculo um modelo “genérico de

conhecimentos apenas adquirem significados se relacionados às pessoas, aos humanos que os farão seus, em seus corpos. Este caminho não é traçado via currículo escolar, porém em face da presença ou ausência de pessoas nas aldeias. Uma aldeia repleta de pessoas versus uma aldeia esvaziada.

“Ou nós vamos querer uma escola onde se torne uma fonte de saída para fora da aldeia dos nossos alunos? Isso era a nossa preocupação, particularmente. Porque se a gente construir uma escola “de 4 paredes”, nós mesmos vamos estar dentro da escola e talvez, dentro dessas “4 paredes” vai existir somente uma fonte de saída para os nossos alunos, porque a gente vai estar pensando no capital de giro, porque o aluno terminou aqui e não tem mais para onde ele estudar, então ele quer ser professor, agente de saúde, mas não tem mais aqui, então ele tem que sair para a cidade. E assim, daqui há alguns tempos, daqui há alguns anos, a nossa terra indígena vai estar toda vazia, porque os nossos jovens vão estar todos saindo. E aí o que vem? Vem os problemas internos dentro da comunidade.”(BENEDITO FERREIRA Palestra. Curso de Formação de Professores Indígenas, 2010)

A preocupação axiomática de Bené é o parente, não o currículo escolar. Este é ulterior à permanência das pessoas na aldeia e, desse modo, à manutenção de um estilo de vida Kaxinawá²¹⁸.

A inquietação de Bené reside na delicada e tensa situação criada pela saída dos parentes da aldeia. Para os brancos isto é consequência de “problemas internos”²¹⁹. Todavia, o percurso que Bené experimentou no intuito de concluir o ensino médio e o

índio”, tanto quanto de escola indígena. “A CPI, que propiciou o nascimento dos movimentos indigenista e indígena no Acre, em sua gênese foi fiel a uma proposta de construção de um modelo escolar indígena respeitando as características sócio-antropológicas da etnia Kaxinawá. Ocorre que ao se institucionalizar esta ONG passa a desenvolver atividades com um coletivo maior de povos indígenas, constituído pelas etnias Kaxinawá, Katukina, Manxineri, Apurinã, Yawanawa e Yaminawa. Foi a partir deste fato, que ocorreu, como já nos referimos neste trabalho, no ano de 1983, que a CPI passa a estreitar seus laços com o Estado e investe numa proposta que segundo Sáez, resulta num modelo genérico tutelado pela forma Kaxinawá de ser índio, prestando-se mais a um projeto de dotar o Estado do Acre de uma identidade indígena manipulada.” (p. 141)

²¹⁸ WEBER (2004, p. 96) “No entanto, o ideal kaxinawá de viver junto ainda permanece como um desejo latente. A escola, dentre suas mil e uma funções, tem propiciado uma desculpa concreta, quase uma espécie de alibi para justificar a não dispersão. Como me disseram todas as famílias que voltaram a viver próximas ao núcleo central da aldeia, o fizeram devido à escola.” E ainda, na filosofia social Kaxinawá o ideal de “vida ao redor do parentesco” é determinante. (LAGROU, 2007, p.95)

²¹⁹ Estes podem ser os mais variados, desde o consumo excessivo de bebidas alcoólicas; brigas em festejos; a ausência do professor de sala de aula; a invasão de roçados de banana ou macaxeira; a falta de cordialidade ao receber um parente em visita. No entanto o que chama atenção é que os problemas internos hoje vivenciados por muitos grupos Kaxinawá advêm do contato com os brancos. Relatos de abuso de poder, de perseguição política não são raros. O quadro se complexifica ainda mais quando se trata da circulação de dinheiro nas aldeias. Todas estas questões podem configurar um “problema interno”.

ingresso na faculdade, se dá entre a saída da aldeia e a visão exterior de que isso representa, invariavelmente o esfacelamento do tecido social indígena.

Ele fez uma cuidadosa explanação acerca dessas passagens, cuja conclusão remete mais uma vez à tensão entre conhecimentos interiores ao povo Kaxinawá e àqueles exteriores. Esta questão não é inédita, porém revela-se digna de registro e ênfase por parte de Benedito.

Ao iniciar suas atividades de docente, ele revela que “imaginava” ter concluído o ensino médio. Ficava confuso e perguntava-se o que mais deveria aprender? Ele admitia conhecer o “lado do nawa”, então o que lhe faltaria, posto que este é um aspecto determinante entre os Kaxinawá, ou seja, conhecer o Outro²²⁰?

“Quando eu fui dar aula, eu pensei que tinha terminado o segundo grau, o meu ensino médio, mas quando eu fui olhar eu estava na 1ª série, ainda estava me alfabetizando. Mas o que eu tinha que conhecer a mais?! Tinha que conhecer a mais do meu povo! Isto é, conhecer mais eu mesmo! Eu não conhecia nem eu mesmo! Conhecia era outra realidade.” (BENEDITO FERREIRA. Palestra. Curso de Formação de Professores Indígenas, 2010)

O paradoxo é que a resposta a sua indagação reside no “conhecer o seu povo” e a si próprio, não como indivíduo único, mas como um “locus privilegiado” dos feixes de relações que implicam a identidade e o estilo de vida Kaxinawá.

Nesse momento cabe-nos a seguinte nota. Um professor indígena da mesma terra de Bené, chamado Peres Vieira, em 2005 falava-me de como os não indígenas eram vistos por eles. Disse com a seguinte expressão: “*vocês são daku nawa!*” “Como assim?”, perguntei, ao que ele respondeu: “*Assim, vocês têm os filhos e logo enrolam as crianças num pano, como uma roupa, um cueiro (tari). Então daku é como se estivesse enrolado.*” Peres continua e diz: “*daqui a pouco é a gente que vai estar enrolado.*” (Oficina de sensibilização da OPIAC, 2005)

²²⁰ Vitor Pereira, ex-professor na terra indígena Alto Rio Jordão, no ano de 2006, durante a realização da oficina *Yurã Xinã Pewakĩ* argumentava que a Secretaria de Educação precisaria entender que “*não é que a gente não queira conhecer o que é nosso, mas queremos conhecer o que é de vocês também*”. Esta passagem é reveladora do desejo dos Kaxinawá em conhecer o estrangeiro. A partir dela, observa-se ainda o grande paradoxo das ações que configuram políticas públicas diferenciadas. Elas complexificam-se entre o óbvio, que é o respeito às diferenças étnicas, ao passo que parecem esconder sua inferioridade em termos de qualidade, quando comparados a serviços oferecidos aos brancos. Ver, por exemplo, CARDOSO (2004, p. 200)

Afinal, em que estariam ou poderiam estar enrolados esses índios? Bené nos esclarece esta questão ao conectar corpo/pessoa e conhecimento. Se for correto afirmar que há analogias entre as noções de corpo e pessoa entre os Kaxinawá, na medida em que para ambos os termos em língua portuguesa, sua tradução em língua indígena será *yuda* (ou *yura*), encontramos uma dessas analogias. Mais importante é que não se trata apenas de uma aproximação lingüística. Isto ressoa na forma como LAGROU (2007, p. 303; 309) percebeu a relação entre corpo e pessoa no rio Purus, em fins da década de 1990. “Uma pessoa e um corpo vivo pensante (*yuda*).” e, neste sentido, “A definição de corpo é estar vivo, um ser social que tem percepção, se move, fala e pensa”. O corpo, para nós ocidentais tem uma acepção muito mais biológica ou fisiológica que social.

Bené segue a guita de Peres, e nos diz:

“Futuramente, vai cada vez enrolando nossos conhecimentos ou nós mesmos, pois ao nascerem eram enrolados em cueiros. Hoje, muitos de nós, muitas das terras indígenas estamos enrolados pela língua, ou seja por outros tipos de conhecimentos do nawa” (BENEDITO FERREIRA. Palestra. Curso de Formação de Professores Indígenas, 2010)

‘Estar enrolados’ é não conhecer a si, tampouco ao povo, “conhecer apenas o lado do branco”, é ter uma “escola de 04 paredes”, é sair da aldeia em direção da cidade. Enrolar-se não é um estado nem condição perturbadora do espírito, muito mais que isso, por meio do que se conhece e da alteração que isso promove no indivíduo, pois se o conhecimento é incorporado, há efeitos sobre a pessoa que os tomou para si. Deste modo, tornar-se branco é o risco, em última instância, de quem deixa a aldeia e ausenta-se do convívio próximo com os parentes. O “corpo/pessoa” é uma preocupação coletiva (LAGROU, 1998, p. 93), assim compreende-se a reflexão de Bené.

Os Kaxinawá do rio Purus, ao dizer “escola diferenciada”, em sua língua, o fazem com a expressão “*una shubu tapĩ birani kiki*”, que num esforço de tradução, pode significar *um lugar para ir aprendendo* ou *casa de conhecimento onde se aprende*.

Para escola de brancos os Kaxinawá oferecem a seguinte tradução: *nawã una shubu*. “*Nawã*” indica tanto uma qualidade, quanto pode funcionar como um adjetivo, ou ainda ser um substantivo locativo. *Una* pode significar livro ou conhecimento e *shubu* é “casa” neste contexto o “lugar”.

Já para a escola Huni Kuĩ , tal qual como dita por Bené, eles informaram: *yuda bu una shubu*. *Una Shubu* é a tradução de escola, como explicitado acima; *yuda bu* que pode ser traduzido por “corpo” ou “pessoa”, neste contexto é “*nós mesmos*” ou “*todos nós*”. Acerca da expressão *yuda bu*, seu sufixo (**bu**) representa tanto um pluralizador, que faz a expressão assumir o sentido de “*todos nós*”, quanto se refere à qualidade destes “*nós*”. **Bu** indicará que aquele *yuda*, além de estar no plural, são pessoas de corpos “verdadeiros”, “reais”, no sentido de socializar-se em meio aos parentes mais próximos e no interior de uma aldeia. Uma possível tradução seria “escola de nós mesmos” ou “escolas de todos nós”

Professores do rio Humaitá fizeram os seguintes exercícios de tradução. Para “educação diferenciada” o termo escolhido foi *beya betsa betsa pa meniya*, sendo *beya* costume ou educação, *betsa betsa pa* expressa diferenças e *meniya* pode significar conhecimento. De tal maneira ao considerar a expressão completa, *beya betsa betsa pa meniya*, teríamos “educar acerca de conhecimentos diferenciados”. A escola dos brancos foi traduzida por *hushu pã beya una shubu*, que literalmente é “*lugar onde se aprende conhecimentos dos brancos*”. *Hushu pã* é branco. Para educação Huni Kuĩ , decidiu-se por *Huni Kuĩ beya meniya* ou *Huni Kuĩ una shubu*. Em ambas as proposições aquilo que se compreende como auto-denominação qualifica tanto o conhecimento (*beya*) quanto a escola (*una shubu*).

No rio Jordão, a tradução para escola não indígena foi *Huni Kuĩ Una Shubu Ma* (Escola que não é minha). Para a escola indígena, ofereceram *Huni Kuĩ mã Una Shubu* (Escola do Não-Eu). Já para escola *huni kuĩ* , a tradução oferecida foi *Huni Kuĩ Beya Una Shubu*. (Escola onde se aprende sobre o Eu; Escola de pessoas reais; Escola de gente verdadeira)²²¹.

Da maneira com a qual nos apresentou Benedito Ferreira, as escolas da educação diferenciada e as escolas *huni kuĩ* são claramente distintas. Ao passo que existe tal distinção, lingüística inclusive, entre suas naturezas há, portanto, um distanciamento. Embora este não elimine o seu plano de imanência, pois todas são escolas, tais distinções residem nas ênfases concedidas e concebidas por cada uma delas.

²²¹ As traduções para escola indígena, escola não indígena e escola *huni kuĩ* foram reflexos posteriores à palestra de Benedito Ferreira, oferecida aos professores indígenas em 2010, no curso de formação.

Se não existissem os esforços indígenas de translação dos termos da educação escolar, se poderia dizer que, enquanto a escola diferenciada confere à inclusão de “conhecimentos da cultura indígena” e, por conseguinte, a criação de um currículo indígena, suas grandes conquistas, Benedito constrói outro caminho. A alternativa que propõe reside na relação entre pessoa (*yuda ou yura*), conhecimento (*una, beya, xinã*) e escola (*una shubu*), invés da formulação cultura (*beya*), conhecimento (*uma, beya, xinã*), escola (*una shubu*), professores (*yusinã bu*) e alunos (*una tana kani kiki= estudando*).

Na reflexão de Bené, o termo *pessoa* agrega parentes-alunos-professores; conhecimento é a qualidade da própria identidade, daquilo que ele nomeou “*eu mesmo*” ou “*Ea ki*”. A escola, além de recriar contextos para aprendizagem de conhecimentos tradicionais, funda novas possibilidades para o convívio ao redor do parentesco (Weber, 2004, 2006). É como explicita este professor indígena: uma via de manutenção de uma “filosofia social”, cujo cuidado reverbera sobre a permanência da pessoa na aldeia, como se tratasse do “interior do interior”. Em outras palavras, o Eu em aldeias Kaxinawá, congrega casas de família e casas de escolarização. O Eu extensivo é o interior da aldeia.

9. Mudanças e interpretações de uma liderança indígena da educação escolar: Joaquim Mana

Nesta seção, cotejo a variação indígena na constituição de um ponto de vista. Estamos diante do movimento transformacional no qual estão implicadas as escolas indígenas, se sugere. Trata-se de um contexto histórico onde a “cultura” é fundamento de negociação política, metalinguagem para reivindicações indígenas (STOCKLER, 2007) ou, simplesmente se diria, com os povos indígenas acreanos: “*vive-se no tempo da Cultura!*” Isto é o que fez WEBER (2004, 2006), ao cunhar o “marcador” temporal *a. C.* (antes da Cultura) e *d.C.* (depois da Cultura). Tal foi criado em face de sua etnografia em 2006, acerca de processos de escolarização vivenciados pelos Kaxinawá do rio Humaitá, refletidos pela trajetória de vida do núcleo familiar extenso dos Sabóia.

À margem e independentemente dos neologismos instigantes e das relações por eles expressas, será apresentada uma entrevista concedida por Joaquim Mana para Luís

Donisete Benzi Grupioni em 2002 e, publicada no ano seguinte, no periódico do Ministério da Educação, *Em Aberto*.

Na oportunidade, o antropólogo entrevistou três lideranças indígenas do campo da educação escolar. Todas da região amazônica, a saber: uma Macuxi, de Roraima, chamada Fausto Mandulão, uma chamada Francisca Novantino Pareci, do Mato Grosso, da etnia Pareci e, o Kaxinawá “acreano”, Joaquim Mana. As três, de acordo com o autor, eram “vozes ativas” nos contextos de seus Estados, bem como em âmbito nacional.

GRUPIONI (2003) escreveu que, na entrevista, Mana revelara sua trajetória, contando-lhe como se tornou professor; da necessidade do domínio da matemática em língua portuguesa; tratou dos livros que organizara, de seu empenho e dos demais professores indígenas do Acre no registro de histórias, músicas e mitos. Ademais, abordou-se o uso pelos professores nas comunidades do material didático; o surgimento de uma organização para representar os professores indígenas; sobre os trabalhos da Comissão Nacional de Professores Indígenas e ainda, a importância da formação em nível superior.

Nos temas supracitados, sem dúvidas, há correlações com a questão transversal desta dissertação – educação escolar indígena –, no entanto, ao buscar debruçar-se em contextos muito mais singulares que “universais” coloca-se em relevo dois aspectos contidos em tal entrevista: (1) “a necessidade de seu povo dominar a matemática e a escrita para melhor se relacionar com os não-índios” (GRUPIONI, 2003, p 154); e (2) o contexto de cursos de formação de professores indígenas realizados em bloco, que no caso acreano eram: pano, arawa e aruak.

A primeira pergunta de Grupioni a Joaquim Mana tratou do início da carreira deste professor/liderança, que é associado à demarcação das terras indígenas. Seu relato é uma espécie de “arquétipo” do ingresso no magistério dos índios que participaram do I Curso de Formação em 1983. Neste período, eles sequer eram chamados de professores. A nomenclatura corrente era “*monitores indígenas*”²²².

“(...) quando a terra indígena em que eu morava foi demarcada e todos os posseiros que moravam lá foram retirados. Houve uma necessidade de a gente acompanhar isso em termos de escrita e matemática, fazer contas. A gente estava trabalhando com a cooperativa, com vendas e compras. O pessoal começou a

²²² Ver MONTE (1996, 2008)

pressionar que queria ter uma escola, queria ter um professor formado, que tivesse um conhecimento da escrita e, principalmente, da matemática, que era uma situação que a gente precisava mesmo, pois tinha que pesar borracha, fazer os cálculos, contratos e tudo isso. (MANA in GRUPIONI, 2003, p. 156)”

O domínio desses códigos está associado, concomitantemente, ao período de demarcação das terras indígenas, da instalação das primeiras escolas nas aldeias e do fato de que os professores, invariavelmente, alfabetizaram-se nos próprios cursos de formação, cujo início se deu na década de 1980.

Será tautológico enfatizar a matemática, a língua portuguesa e o contato com os brancos, visto que foram necessidades e realidades sociais igualmente vivenciadas pelos professores. Estes são parte da aldeia, e deste modo, estiveram e estão assim como seus parentes, em contato com “esses” brancos. O professor não é uma parte destacada do conjunto de sua aldeia. Todos são “*nukun yuda*” (*nukũ yura*).

Das mais de duas dezenas de perguntas realizadas por GRUPIONI para Joaquim Mana, a cultura não se revela como “metalinguagem” (STOCKLER, 2007) das lutas dos Kaxinawá. Ela nem mesmo configura marcadamente o discurso de Mana. A cultura surge de forma esguetada, e é encoberta por questões versadas sobre organização de livros que tratam de mitologia e música indígena. A preocupação do antropólogo parece residir muito mais num viés discursivo onde podem emergir conflitos pelo choque de variadas versões de mitos e a “publicização” dos livros organizados, do que naquilo que os livros conteriam acerca de quem os disse, de quem os escreveu, ou de quem forneceu os mitos ao pesquisador indígena.

Para o intento que está a ser configurado, concordar ou não com as perguntas de GRUPIONI tem menor importância. Entretanto, onde estaria “a cultura”, *linguagem da luta política*, na entrevista citada²²³? Sugere-se que o “leito de comunicação” da entrevista concedida a GRUPIONI toma a alteridade como um habitat exclusivo do Outro, como se não existisse comunicabilidade. Identidade e alteridade não configuram as contrapartes de si. O Outro se torna uma fonte de reflexão pouco vigorosa para identidade. O “Eu”, no caso os Kaxinawá, ou os indígenas, não são mais que um exercício de sintaxe, quando deveriam ser morfológicos. E nesta “morfologia”, o “Eu” não se articula exclusivamente ao eixo da identidade, mas a uma espécie de “Não

²²³ Tal como percebemos nos capítulos 01 e 02, a cultura é uma potente metáfora e ponto de reflexão indígena frente ao contato intercultural com os brancos, que dia após dia se torna mais evidente e complexo.

Outro” ou um “totalmente Outro” ou plenamente Outro e, portanto, os brancos. O que se diz é que a perspectiva na qual o entrevistador implica o entrevistado, a alteridade e identidade são tomadas de maneira excludente.

Apenas próximo ao término da entrevista, o antropólogo pergunta a Mana: “Como você avalia a convivência com os outros povos que faziam parte do curso de formação da CPI? O curso ficou mais rico ou atrapalhava o fato de serem de povos diferentes?” (GRUPIONI, 2003, p. 160) Em resposta:

“Eu acho que fica mais rico, porque, numa determinada situação, você começa a contar e a comparar com o que o outro fala. Na questão de perda, de ter sofrido ameaças ou impedimentos, por exemplo, você vê outros povos também falarem que sofreram aquilo, ou que também perderam alguma coisa. Então foi bom para a gente pensar junto e tentar fazer alguns materiais juntos. É como a questão da língua, que a gente vê que uns estão perdendo. A gente aprende vendo uma situação dessas. E nós fizemos alguns materiais juntos.” (JOAQUIM MANA *in* GRUPIONI, 2003, p. 160)

Como se vê, o Outro Indígena é apagado. A alteridade somente é salientada caso afluja de um Branco. Outros índios também são Outros dos Índios²²⁴, mas no contexto desta entrevista o Outro Indígena perde força. Joaquim Mana expressa a riqueza proporcionada pelo convívio pedagógico com alunos de etnias *não* – Kaxinawá em termos de unidade histórica e não de diversidade cultural.

Os Brancos são o único nível de alteridade no contexto do curso de formação do qual ele participava, oferecido pela Comissão Pró-Índio do Acre. Este Branco surge em face de sua diferença com os outros índios, estes reunidos numa identidade indígena geral que se fundamenta especialmente no contato violento a que foram submetidos com caucheiros peruanos e seringueiros brasileiros. Os contornos dessa relação nos conduzem a uma equação onde Brancos são um achaque histórico, tanto quanto mote inverso de resistência étnica. Se este discurso é potencializado ou não pelas perguntas do entrevistador, não é alçada desta dissertação inquirir, porém o que se observa na atualidade, cerca de oito anos após a referida entrevista, é que o discurso indígena muda radicalmente. De vítimas de correrias e preconceitos, os Kaxinawá tornam-se protagonistas de uma política educacional potente e influente no órgão oficial de gestão escolar, a Secretaria de Estado de Educação.

²²⁴ Trataremos desta questão na sessão *O pajé que é professor de antropólogo: Augustinho Manduca Mateus*. Há, como se verá, outros Outros que configuram um gradiente entre a identidade e alteridade máximas.

Ao passo que esses índios dizem fazer uma política, eles a constituem por via oposta aquela contida na entrevista realizada por GRUPINI (2003). No lugar de “vítimas de brancos” ou de cursos de formação em “bloco”, a chamada “política *huni kuĩ*” preocupa-se em refazer o interior, porém afastando-se do Branco como medida. Eles voltam-se ao parentesco e ao cuidado, enquanto fundamento de uma filosofia social. Entre 2002 e 2003, Joaquim Mana e “seu” entrevistador miravam os “*índios no geral*”, como nos disse seu primo, Benedito Ferreira. A pergunta de fato a ser respondida é: *quando a visada indígena muda de direção?* O esmiuçar da entrevista que realizei com Joaquim Mana permitirá observar aquilo que pôde ser adjetivado como uma “guinada”.

9.1. Duas políticas: o antes e o agora

Era setembro de 2009, estava em Brasília. Comuniquei-me com Joaquim Mana que aceitou conceder-me uma demorada entrevista sobre o que ele nomeou “*política huni kuĩ*”. De tal política tinha pouco conhecimento. Até bem recentemente não consegui visualizá-la. Joaquim possibilita que percebamos a transição do discurso indígena face à sociedade nacional, especialmente no contexto de escolas indígenas. A partir de então será possível compreender seu discurso a Grupioni, sob a sombra das palhas de uma casa com “arquitetura tradicional”.

Segundo Joaquim Mana são dois os momentos desta política. Na primeira etapa, os índios no Acre, almejavam dos brancos, conhecimentos referentes à língua portuguesa e matemática. “*Nos últimos 20 anos a gente fez isso. A idéia era de falar a língua portuguesa e nada mais.*” (Joaquim Mana. Entrevista, 2009) Neste aspecto, tanto a mim, quanto a GRUPIONI (2003) este tema é convergente. Mas, lembrem-se, um dos aspectos enfocados pelo autor foi a organização e publicação da mitologia e de músicas indígenas. Eis que em 2009, Joaquim dirá que este se deu, não apenas para o registro, como nos deu a entender anos antes. Além disto, a organização dos livros tratava de reposicionar politicamente as línguas indígenas, já enfraquecidas pelo contato com os brancos, seja através do Caucho ou da Borracha, por mais de 150 anos. Contato com “brancos” que Joaquim trata em termos de “práticas de colonização”:

“Mas, alguns professores, mesmo sofrendo alguma pressão, eles começaram a trabalhar a sua prática e diziam: Ah! Vamos escrever. Ah! Vamos pesquisar.

Ah! Vamos cantar. E isso a gente mostrou nos trabalhos que a gente fez, onde precisamos e estamos fazendo isso, mas precisávamos ser reconhecido. E hoje a gente é reconhecido, agora a gente tem que colocar isso na aldeia.” (JOAQUIM MANA. Entrevista, 2009)

Compreenda-se, desde aqui que o reconhecimento ao qual esta liderança refere-se não habita, em princípio, a aldeia. Este será um momento posterior. Ademais, como ele revela: *E hoje a gente é reconhecido, agora a gente tem que colocar isso na aldeia.* (JOAQUIM MANA. Entrevista, 2009)

Perguntei então: *num primeiro momento o foco da língua portuguesa seria o interior da aldeia e no segundo, a língua indígena?* Sua resposta foi afirmativa:

“Isso, isso! Para dentro porque queríamos compreender como eram os “nawa” e a língua indígena para fora para mostrar que éramos índios.” E continua: *“então, o conhecimento de fora ia para dentro da aldeia e conhecimento da aldeia em direção ao nawa.”* (JOAQUIM MANA. Entrevista, 2009)

Permanecendo na política, questionei o que a animava, quando se pensava no interior da aldeia. Sua resposta faz-nos compreender que, “o que”, na verdade “é quem”. *“(...) essa política para dentro o que anima é o próprio povo, com essa idéia de considerar que cada povo é diferente, que cada um tem uma língua diferente”.* (JOAQUIM MANA. Entrevista, 2009). Esta passagem revela uma marcação mais distinta do que àquela apresentada a GRUPIONI. Em 2002, a diferença era polarizada na forma índios *versus* brancos. Na passagem abaixo veremos que essa polaridade é suavizada e que os conhecimentos de brancos receberão novo tratamento. Não serão mais objetos de desejo, configurando-se enquanto um problema a ser pensado.

“Se não for colocado isso em prática a gente vai ter uma imposição de fora para dentro. Se a gente não dominar o conhecimento, seja o de fora ou a língua... não vai importar para ele. O que ele pensa é que com o conhecimento de fora que ele vai conseguir algum emprego.” (JOAQUIM MANA. Entrevista, 2009)

A crítica desenha-se ao passo que, tal qual observa WEBER (2004, 2006), as iniciativas de revitalização cultural articulam-se intimamente as demandas externas às aldeias e a um “desejo” de alinhamento desses índios aos brancos. Joaquim, ao que parece, trata de maneira crítica este tema. Aqui, como em Bené, mais uma vez torna-se visível a tensão entre os conhecimentos indígenas *versus* conhecimentos ocidentais.

No entanto, chega-se ao momento de propor um ganho analítico a este tema que já se tornou um jargão em encontro de professores indígenas, seja no Acre ou em Brasília, como ocorrido na I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, promovida pelo MEC em 2009. Ao tentar fazer-se entender ele seguirá: *Ele está entendendo que o conhecimento e a língua do povo só serve para aquele povo! Se a gente fosse entender, é como o dinheiro. Nós não temos moeda, nós não temos dinheiro, mas, nós temos solidariedade.* (JOAQUIM MANA. Entrevista, 2009) Se a analogia entre dinheiro e solidariedade não for uma tradução adequada, ao menos ela nos remete a duas filosofias sociais distintas. Uma regida pela compra e a mercadoria, e outra pelo vínculo moral dentro de grupos onde uma caça é um bem, cuja disponibilização a um parente é uma ação altamente valorizada. Não se quer dizer que *solidariedade* é sinônimo de *troca*. Todavia, elas mantêm o efeito de diferenciarem-se da compra. Nós precisamos de dinheiro para nos relacionar o mais amplamente possível, comprando ou sendo pagos, especialmente em grandes cidades, desde a comida às vestimentas. Eles, tendo a troca, seja de comida, trabalho, mulheres, remédios ou saberes, constituem o sustentáculo de sua sociedade. Eis um potente diferenciador entre Nós e Eles.

Posteriormente:

Isso é como se fosse moeda. Mas, se a gente não praticar, não vai ser um problema de vocês, vai ser um problema nosso! Se a gente está falando o tempo todo de educação escolar bilíngüe, a gente vai ter que começar a entender isso. Entender que ele está numa terra reduzida e poluída. Ele tem que entender que se ele praticar ele vai continuar mais tempo se identificando a ele mesmo. Sendo que essas práticas culturais não vão servir nada para o mundo exterior. A língua e o conhecimento faz com que a gente tenha mais resistência. A gente vai continuar poluindo, mas não de forma tão agressiva. (JOAQUIM MANA. Entrevista, 2009)

Uma tensa questão reside no fato de ser esta “solidariedade”, que faz desses índios, eles mesmos. A noção de serem “eles mesmos”, presente na Palestra de Bené, reverbera-se sobre a forma de “a gente vai” ou “a gente está”. Ambas tratam dos campos de ação indígena e das capacidades/possibilidades interativas, seja no interior ou no exterior do *socius*. Neste sentido, “Nós mesmos”, “a gente vai” ou “a gente está” conectam-se diretamente à autonomia indígena no que tange a proposição de suas escolas.

Indubitavelmente, pode-se asseverar que *o conhecer* é parte fundamental desta política *Huni Kuĩ*. Conhecer foi a primeira estratégia indígena! Joaquim Mana e Benedito Ferreira aparentemente concordam. Mesmo ao utilizarem termos distintos, eles compõem, para o mesmo cenário, um pano de fundo comum. Bené disse-nos: *pensar, observar e localizar*. Por sua vez, Joaquim nos dirá: *conhecer*. É no contexto de se conhecer que, por exemplo, em 2002 cria-se a OPIAC – Organização dos Professores Indígenas do Acre. Esta, uma instituição indígena, atua como mediadora da educação escolar indígena no Acre. Ela nasce para, diante da Secretaria de Educação, atuar na proposição de políticas públicas.

O que nós queríamos? Queríamos a educação escolar. Certo, mas dentro dela nós deveríamos construir o que nós somos. O que nós queremos fazer? Queremos fazer o que é bom para nós, ou seja, que essa educação não seja integracionista. Mesmo já tendo legislação a gente entendeu que havia necessidade de marcar a presença. Mas hoje... hoje a gente percebe que isso está consolidado para alguns lugares. No Acre está. Mas outra coisa que a gente percebe é que mesmo a gente falando, mesmo as lideranças falando, tem uma “deficiência” dentro da própria comunidade. (JOAQUIM MANA. Entrevista, 2009)

O elemento da passagem acima que pode nos ensinar sobre a *guinada* anunciada na sessão anterior não reside na criação de uma organização de defesa dos interesses dos professores, tampouco no estabelecimento de uma educação que não fosse integradora. Sugere-se que o traço fundamental da mudança se localiza em não atribuir ao contato com os brancos, seja na atuação da Secretaria de Educação ou na presença de não-índios em aldeias, ações integracionistas via escola. O efeito deste novo modo de compreender toma a problemática do contato do ponto de vista do interior da aldeia e não fora dela. Este é o eixo central. Não obstante, sabem-se amiúde os efeitos do contato entre índios e brancos. A novidade é recolocar o problema não em termos interétnicos, porém intraétnicos.

Outro elemento interessante, e não visualizado da maneira como explicitou Joaquim, é que se associam os intuitos de revitalização cultural às demandas externas às aldeias. Se isto é verdade, chega-se ao momento de refinar este debate. Dizer que são demandas externas não é o mesmo que asseverar que a identidade compõe-se em franca relação com a alteridade. Isso não passa de tautologia. Todavia, ao compreender que uma campanha de revitalização cultural não é apenas uma demanda externa para que os

índios garantam seu quinhão de indianidade que seringalistas, fazendeiros e o Estado retiraram-lhes, abre-se a possibilidade para uma nova proposição. Esta opera num registro onde “*querer ser índio*” ou “*mostrar-se índio*” não passa exclusivamente por um alinhamento às demandas externas, por exemplo, financiamentos de “projetos culturais”, tais como Prêmio de Culturas Indígenas do Acre que apoiou iniciativas indígenas na área de valorização cultural em 2010.

Mais que ceder às pressões, as iniciativas de revitalização é parte integrante de uma política, de uma forma específica e de estratégias de atuação internas e externas. Eles “mostram-se” índios não apenas para o exterior, mas especialmente para o interior! Isto se reflete nos jovens, nas crianças e nos mais velhos na aldeia. Um exemplo marcante dessa política foi a construção em inúmeras aldeias Kaxinawá, nos rios onde esse povo habita, de “casas tradicionais”, no estilo *shubuã*. São construções altas, com piso de terra batida, cobertas por palhas que descem até próximo do chão.

“A gente fala isso para isso para mostrar o que nós somos, para mostrar! Mas isso, na prática às vezes não acontece por falta de incentivo, ou falta de apoio... isso eu digo na cultura e na língua. Hoje a gente tem que fazer esses dois fomentos. Fomentar o conhecimento de fora e fomentar o conhecimento de dentro. Mas, não é uma instituição que vai fazer, ela pode apoiar, mas não é ela que vai fazer. É o próprio povo que pode colocar em prática, mas eu me pergunto: Por que é que não faz? Não querem ou não entenderam? E é por isso que nós fizemos aquele projeto de “Sensibilização”, porque a gente via muito algumas lideranças falando: ah, a língua, a cultura... Mas, a gente foi pegando que em muitas comunidades era apenas o discurso do professor e da liderança, do que mesmo em prática. Isso para mim está claro e deixou um alerta de que a gente precisa continuar trabalhando na própria comunidade. É diferente de você falar só com a liderança e o professor do que falar com a comunidade. A gente tem é que falar com a comunidade.” (JOAQUIM MANA. Entrevista, 2009)

Depreende-se, ainda, que nesta política feita “das gentes”, três são os papéis a serem destacados. Há aqueles que inicialmente “*falam sobre a cultura*”, que são acompanhados por uma audiência, ou seja, “*a gente que ouve*” e, posteriormente, aqueles que fazem, “*a gente que faz*”. Os três papéis, não passam de feixes de uma mesma pessoa, relacionando-se com a problemática estabelecida – a revitalização cultural na política *huni kuĩ* – falar, ouvir e fazer são integrantes da mesma dinâmica. Um caso ilustrativo desta questão ocorreu em 2004, na aldeia Carapanã, da Terra

Indígena Praia do Carapanã, durante uma oficina de sensibilização²²⁵ da Organização dos Professores Indígenas do Acre. Joaquim Mana retornara a sua terra natal para coordenar a oficina. Em dados momentos das atividades, ele mobilizava seus parentes em torno dos problemas que se tinha diante da escola, da língua e da cultura. Noutros, ouvia atentamente a reflexão de seus parentes. Por fim, no encerramento da oficina, realizou-se um grande Katxanawa com as aldeias de toda a Terra Indígena. E lá estava, Joaquim “fazendo” junto com os parentes, cantando, pulando e animando tanto o interior quanto o exterior da aldeia, representados, especialmente, pelos indigenistas que participaram da oficina.

De acordo com Joaquim Mana, a partir de meados da década de 1990, a dinâmica da “política indígena”, que se dava no sentido de trazer o mais intensamente possível conhecimentos “de fora” para dentro da aldeia e, “levar”, com a mesma medida, os conhecimentos de “dentro da aldeia” ao exterior, assim, em direção ao *nawa* começa a ser alterada. Joaquim trata este movimento como “duas políticas”, que atualmente devem ser “valorizadas”. *“Nos primeiros momentos, era o momento de conhecer. Hoje a gente percebe que tem que incentivar as duas políticas. Se hoje a gente tem um contexto favorável onde pode construir, então a gente precisa fomentar essas políticas.”*(JOAQUIM MANA. Entrevista, 2009)

“O incentivo” às duas políticas tem como resultado mais evidente as proposições de Benedito Ferreira, que é primo de Joaquim e vive na mesma terra indígena. Considerando a perspectiva de Bené, bem como a noção de “duas políticas”, pergunta-se, na opinião de Joaquim, o que seria uma “*escola huni kuĩ*” e uma “*escola diferenciada*”?

“A escola huni kuĩ é onde está a diferença, especialmente quando a gente olha para outros povos. Mas, entendo quem vai fazer a diferença dentro dela mesmo, é o próprio povo. Aquele povo tem uma terra, tem uma língua, tem um conhecimento, então aquele conhecimento vai ter de ser construído a partir dali. E os huni Kuĩ têm que fazer isso. Eles têm vários conhecimentos e hoje a escola se comanda com autonomia e pode garantir essa permanência. Mas, o que se tem é que no discurso é sempre de se manter, mas na prática vai sempre diminuindo. (...)”(JOAQUIM MANA. Entrevista, 2009)

²²⁵ Estas oficinas prestavam esclarecimentos nas aldeias acerca dos direitos indígenas tangentes à educação intercultural, diferenciada e bilíngüe.

Esta passagem impressiona o leitor, pois remete à consecução bastante corriqueira de educação diferenciada e, de outro lado, vai de encontro à idéia de que Benedito e seus parentes estavam a dar um passo posterior ao da educação diferenciada ou educação indígena. No entanto, se é dado que a diferença está dentro do povo e, por este fato ela já seria diferenciada, estando inclusive alicerçada na legislação brasileira sobre o tema²²⁶, tem-se que Joaquim Mana revela a questão primordial. Neste sentido, desfaz-se uma mensagem de difícil decodificação, pois é explicado *o que é* para eles e para nós, a diferença na educação escolar indígena. Está-se defronte a uma “*forma de compreender*”.

“Essa diferença é de “dentro” para o nawa. É uma forma para as instituições compreenderem. Acontece que, por exemplo, quem chegar lá de fora vai olhar para a escola e ver que é algo Kuĩ . Quem for lá vai perceber isso. Ele... por exemplo, tem um planejamento de trabalhar um conhecimento de fora, por exemplo na sala de aula... já se for um conhecimento de dentro, então, algumas horas na escola e outras na prática. E assim, quem for lá vai perceber isso! No entanto a gente tem escrito e dito muito: ‘ah, eu trabalho na língua!’... ‘ah, eu trabalho na cultura!’... ‘ah, eu trabalho no artesanato!’ Ali não está detalhado, mas quem for na escola já vai ver que ali tem uma diferença.” (JOAQUIM MANA. Entrevista, 2009)

A “*escola diferenciada*” ou a “*escola indígena*” nada mais é que um discurso e uma estratégia indígena cuja potência não se revela pela oposição entre os conhecimentos “*de fora*” versus os “*de dentro*”. Esta oposição é colocada antes da escola. A lógica impressa por Bené e Joaquim Mana guarda suas forças no fazer ver e no fazer crer, em uma identidade indígena que funciona como uma linguagem, uma “meta linguagem”, algo que parece ser o único som que as pessoas de fora têm a capacidade de registrar em seus cadernos, gravadores e ouvidos. Afinal é assim que “*quem for lá vai perceber*.” Disto, poderíamos depreender, que de um certo ponto de vista Kaxinawá, o trato sobre a relação entre alteridade e identidade deixará de ser o da constituição, no sentido de fazer e compor, passando para um que agirá sobre a semântica do perceber e compreender. Neste caso, o Outro não compõe, ele compreende.

²²⁶ Ver Resolução 003 do Conselho Nacional de Educação de 1999. Esta resolução fixa as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Ela prima pela valorização plena das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.

Em páginas anteriores, afirmei, por meio das palavras de Joaquim Mana, que existia uma política huni kuĩ. Ele nos apresenta contornos mais definidos ao revelar que “escola diferenciada” ou “escola indígena”, nada mais é que parte de um idioma do contato entre índios e brancos. Desvendada esta questão é necessário ainda refinar o fazer desta política. Para ele, a primeira polaridade é da tratar idéia de que há na aldeia, “escolas de dentro e escolas de fora”. Ele argumenta que: *“a maioria das escolas ainda estão nessa situação “de fora”. Algumas escolas, ou alguns professores têm pensado essa idéia de que a escola não pode ser “só de fora”. Tem que ser a partir dali.”* (JOAQUIM MANA. Entrevista, 2009)

Sendo a escola indígena do Acre uma “nova” instituição do contato, com não mais de 30 anos²²⁷, pergunta-se a Joaquim se os Kaxinawá se “acostumaram” com a escola ou a escola com eles. Esta questão ganha maior significado ao colocá-la ao lado das reflexões de WEBER (2004), para a qual a escola indígena no Acre, especialmente entre os Kaxinawá, não é mais uma “novidade”, posto que, integrada ao cotidiano da aldeia, torna-se, cada vez mais, o “trabalho das crianças”²²⁸. A partir de então, Joaquim desfaz a polaridade ‘escola de fora versus escola de dentro’ e diz ser necessário, em primeiro lugar, esquecer a idéia de escola e pensa no conhecimento.

“Primeiro, não é no caso da escola, mas do conhecimento Quer dizer: todo conhecimento vem de fora e a gente tem que se adaptar a ele. Mas, agora é diferente. A gente tem que fazer yura wã à escola. A gente pode falar isso em hãtxa kuĩ assim, a escola é uma shubu, conhecimento é beya, então dizendo fica assim: nukũ beya nũ beya wa i (Nós estamos incentivando o nosso conhecimento). Mas aqui a gente não fala da escola, fala é do próprio conhecimento. Isso aqui não é nem aprender, mas é incentiva porque a gente já tem esse conhecimento.” (JOAQUIM MANA. Entrevista, 2009)

Ao passo que a polarização é desfeita, uma nova imagem é criada. Esta configura a política, bem como a ideologia do contato Kaxinawá, tratada no capítulo I desta dissertação. Há um duplo processo de acostumar o Outro, bem como, de acostumar-se ao Outro na sociedade Kaxinawá. Pergunto se para o seu povo o fazer acostumar é uma prática. Ele responde afirmativamente e explicita uma perspectiva na

²²⁷ Ver Monte, 2008.

²²⁸ “(...) hoje, ao contrário, cada vez mais a escola é considerada o “trabalho” dos filhos, ao qual eles não devem “falhar”. (WEBER, 2004, p. 164)

qual a escola se acostuma à “prática do Huni Kuĩ”, anteriormente “acostumado” à escola. Segundo Joaquim Mana:

É uma prática mesmo do Huni Kuĩ se acostumar com outro. Yura wã é essa palavra, vale para os dois. É uma prática do Huni Kuĩ se acostumar com o outro e a gente acostumar também o outro. Quando eu falo: Ë yura wã ikai, estou dizendo que vou fazer tudo para me acostumar com ele, seja a comida ou a brincadeira. Mas, quando eu falo: nuku yura wã ikiki, então ele tem que ter todas as práticas que a gente convive ali. (JOAQUIM MANA. Entrevista, 2009)

É entre o “fazer tudo” e o “ter todas as práticas” que reside o ponto de contato das palestras de Benedito e desta entrevista de Joaquim Mana. Um reverbera no outro ao criarem uma tríade entre *una* (conhecimento), *beya* (costume, cultura, conhecimento), *yura ou yuda* (corpo, pessoa, aldeia) na constituição de uma escola (*Una Shubu*).

Joaquim afirma que o *beya*, se pensado mais amplamente é o que “faz a pessoa”, ou seja, o *yura*, que pode significar parente. Ao tomarmos a escola como elemento de ponderação, teremos que *Una* não é um sinônimo de *Beya*. A equação que se obtém é que a escola, isto é, *Una Shubu* poderá ser o espaço social onde pessoas ensinarão e incentivarão os alunos, especialmente por meio dos livros. Estes são os professores, os *yusinã bu*. De outro lado, ele argumentará ainda que:

“É pelo beya, pois nas práticas a gente [os professores] não fala que tem que fazer isso ou aquilo, ou estar o tempo todo explicando nas festas que acontecem. A criança vai vendo os pais e as mães e até que chega um dia que é ele que vai fazer. Mas, claro que tem algumas festas que são feitas para crianças. Nessas festas para as crianças é justamente para ver se as crianças estão fazendo certo: ah, você não fez isso direito, tem que fazer isso.” (JOAQUIM MANA. Entrevista, 2009)

Ao retornarmos a Benedito e sua “escola de 04 paredes”, veremos que esta é muito mais que um argumento retórico, uma estratégia política. Ao passo que o centro de sua proposição é a “pessoa feita” e refeita pelos permanentes atos e experiências de conhecer ao longo da vida, seja em contextos escolares ou não escolares de aprendizagem, ela nos remete à emergência de ser recomposta e repensada a partir da aldeia, lugar por excelência das trocas entre os parentes, bem como da construção de pessoas *huni kuĩ*.

10. O pajé professor de antropólogo e a liderança que voltou a ser professor

Nesta sessão, dois personagens serão de fundamental importância. Manoel Gomes Kaxinawá, uma grande liderança que há mais de duas décadas estava afastado da escola e que em 2010 retornou às atividades docentes em sua aldeia, Colônia 27, e Augustinho Manduca Mateus, o afamado pajé do rio Jordão, do qual guardo agradáveis lembranças.

Risonho e carismático, Augustinho é o “professor de antropólogo”. Ele serviu com informações a Terri Aquino, Marcelo Piedrafita Iglesias e também Els Lagrou. Foi protagonista do recentemente lançado, em livro e DVD, *Huni Meka: Cantos do Nixi Pae*, no qual surge em cenas de cura xamânica de doentes através da ingestão de *nixi pae* (Ayahuaska).

Esta dissertação e, sem dúvida, o indigenismo oficial da educação escolar devem à Augustinho a explicação do gradiente de distinção étnica dos Kaxinawá, face aos outros índios que vivem em terras acreanas, bem como aos próprios brancos. Suas observações e tentativas de fazer entender aos mais variados “tipos de brancos”, quem são os Kaxinawá, permitiram nesta dissertação, tanto uma teoria capaz de compreender o fazer político de Benedito Ferreira e Joaquim Mana, quanto uma reinterpretação *da escrita* em etnografias Kaxinawá, cujo fulcro era sua associação ao desenho, atividade eminentemente feminina.

Apenas tardiamente é que se compreendem as observações de Augustinho. Isto se dá no momento em que noções de arte, gênero, registro e morte implicam e refletem-se nas escolas Kaxinawá, pensadas com seu duplo significado de *Una Shubu* e *Beya Shubu*. Na primeira acepção, escola é o local onde tais registros escritos são feitos. Lembro-lhes que *una* pode significar livro. Na segunda, teremos *beya*. É neste momento que poderemos ser etnograficamente conseqüentes acerca da fala de Joaquim Mana, pois ela nos trará a compreensão de que o *beya*, ou seja, o conhecimento, além revelar-se mais amplo que na primeira noção, *una*, inferirá sobre a qualidade da humanidade da pessoa. Eis que se apresenta a grande distinção entre *una* e *beya*, quando tratamos da escola.

Em interface às reflexões de Augustinho, articulam-se os escritos das antropólogas Ingrid WEBER (2004, 2006), Cecília MCCALLUM (1996, 2001), Els LAGROU (1991, 1998, 2002, 2007), do ex-missionário Kenneth M. KENSINGER (1995) e de DESHAYES & KEIFENHEIM (2003). Às antropólogas, se devem especialmente reflexões que cotejam gênero e conhecimento, tendo na escrita ocidental (*nawã kene*) e no desenho verdadeiro (*kene kuĩ*) os pontos de inflexão para seus debates²²⁹.

Na arena onde estão antropólogos, indígenas homens e mulheres, professores e professoras, xamãs e lideranças, as questões supracitadas tornam-se mais complexas. Ao longo de sete anos de atuação indigenista em educação escolar junto aos Kaxinawá, deparei-me com uma questão de difícil equação. Ela se dá ao adotarmos a perspectiva de que a escola reconstrói contextos de aprendizagem de conhecimentos tradicionais, porém, torna-se mais espinhosa ao percebermos que *beya* expressa um conceito mais amplo que *una*. Neste sentido, questioneei junto aos professores indígenas e especialmente Augustinho, como poderíamos compreender o *Kene*, que tanto integra o campo semântico do *una*, como algo a ser conhecido ou escolarizável, bem como o do costume, tornando-se uma expressão filosófica, muito mais que escolar.

Ao passo que a escola reconstrói os contextos de aprendizagem novas questões são formuladas. Uma delas ocorre quando tomamos as linhas de transmissão de conhecimento e o gênero enleados na escola por demandas de aprendizagem. Desta maneira, ultrapassam-se os limites de papéis, agências e saberes femininos ou masculinos. No capítulo 02, Vitor Pereira trouxe-nos à tona o fato de que, na atualidade, conhecimentos constituídos no campo do feminino eram desejados por homens. Os desenhos das mulheres não são as mesmas letras escritas por homens, apesar de que ambos os saberes sejam nomeados *kene*. A escola, ao estar inserida no contexto das aldeias, inicialmente configurou-se enquanto um “bem” do exterior e, deste ponto de vista, masculino. Ao ser um “bem” do exterior, pelo menos nas duas primeiras décadas após sua chegada, escrever tornou-se uma efetuação masculina²³⁰.

²²⁹ Ver WEBER (2006); LAGROU (1998; 2002; 2007) e MCCALLUM (1996)

²³⁰ Lembremo-nos, no capítulo 2 elucidamos que a escola nasce a partir da demanda pela leitura e escrita em língua portuguesa, bem como, de cálculos matemáticos, necessários a administração das cooperativas criadas nas terras indígenas.

Entretanto, como nos faz perceber a etnografia de WEBER (2004, 2006) acerca dos Kaxinawá do rio Humaitá, a escola não é mais uma novidade de fora, tampouco a escrita (*nawã kene*). Ao assentirmos à proposição desta antropóloga já não poderemos sustentar uma fixidez da geografia das agências, tampouco da associação rígida de saberes ao gênero. Mais do que nunca, as mulheres estão a socializar a escola por meio do desenho (*kene kuĩ*) impresso nos homens. Não obstante, o *kene kuĩ*, ao ser transformado em conhecimento escolarizado, torna-se uma espécie de “ciência” a ser compreendida e ensinada também pela escola. Ademais, uma mulher Kaxinawá poderá dizer que um bracelete de miçangas desenhado é bonito, ou que aquela pessoa que o utiliza adquiriu beleza, ou brilho. Isto foi o que ouvi nas aldeias que visitei, nas oportunidades em que fui presenteado com uma pulseira. O desenho do homem, ou seja, sua letra não tem este conteúdo estético associado. Um homem não dirá, ao ver um caderno, cujas linhas de suas páginas estão escritas: “*como ficou belo seu caderno.*”

Até o momento temos três observações cardinais: (a) a escola já não é mais configurada como algo exterior; (b) as mulheres, por meio de saberes específicos de seu gênero socializam a escola; (c) o *kene kuĩ* (desenho) é pensado a partir de sua beleza e precisão, já o *nawã kene* (escrita) não o é.

Mas, a grande distinção não reside nos pontos supracitados. Em agosto de 2010, entrevistei Manoel Gomes (Mana Kaxinawá), liderança bilíngüe da Terra Indígena Colônia 27, em Tarauacá-AC, acerca do que diferiria um *kene* de homem (escrita) e um *kene* da mulher (grafismos). A fim de esclarecer-me esta dúvida, ele distinguiu o *kene* em uma rede e o *kene* em um caderno. Segundo sua interpretação, um caderno sem letras, sequer tem uma tradução em sua língua. Já, ao ter suas linhas escritas, este que era um objeto inominável, será um *una*, um caderno. Literalmente, ele traduziu: *una kene*. Manoel Gomes disse-me: “*só o papel não é nada, não tem nome, mas com a letra, se torna ‘una’, porque já pode dizer que tem conhecimento*”. Ao falar da rede, teremos outra forma de nomear. Ele dirá que uma rede com desenhos se chama “*disi keneya*”. Então perguntei: “*Por que um caderno só será caderno quanto tiver letra e uma rede será rede com ou sem desenho?*” Sua resposta foi: “*Se vem um homem ou uma mulher ali, vindo, chegando e é inteligente, eu posso dizer: Warã keneya*”. E continua: “*se tem uma rede, então eu digo: disi keneya*”. Importa-nos reter dois aspectos, o primeiro deles

é o plano de imanência entre a pessoa e a rede, bem como a transcendência entre a rede, a pessoa e o caderno, sendo que *keneya* tanto poderá significar a posse do desenho do objeto, quanto de inteligência por parte do humano. O segundo deles é o poder transformacional das letras. É exatamente este o tema que Augustinho nos esclarecerá. As letras transformando²³¹.

A capacidade transformacional das letras em um papel, tema tratado por Augustinho, coloca em xeque o estabelecimento asseverado da relação: conhecimento *versus* gênero. Augustinho desenvolverá uma interpretação na qual a escrita ocidental (*nawã kene*) estará associada ao poder transformacional dos *yuxibu*. Se o contato com a alteridade for, prescritivamente masculino, Augustinho nos conduzirá a exploração de uma “jovem” vereda, cujo argumento para interpretação do *Kene*, não se faz pelos modos de aprender a desenhar ou escrever. Se o *Kene* for uma “chave” etnográfica, ele receberá uma remoçada interpretação.

As reflexões de Augustinho ecoam nos estudos de MCCALLUM²³² (1998, 2001), que toma a habilidade de fazer desenhos como a principal atividade feminina, refletindo sobre o processo de morrer, bem como o destino dos mortos e a “desconfecção” do tecido social Kaxinawá. Além de MCCALLUM, teremos DESHAYES & KEIFENHEIM (2003), Els LAGROU (1998, 2007), e KENSINGER (1995). Esses antropólogos nos auxiliaram na aprazível tarefa de fazer emergir naturezas ou atributos dos seres humanos que aproximam ou distanciam *a pessoa* de um ideal Kaxinawá de humanidade. Além destes, acompanha-nos WEBER (2004, 2006) que nos traz inspiração para compreender a escola entre os Kaxinawá.

Retomemos WEBER que tanto em sua dissertação de mestrado do ano de 2004, quanto em seu livro, publicado em 2006 no Acre, intitulado “Um copo de cultura: *Os Huni Kuĩ (Kaxinawá) do rio Humaitá e a Escola*” versou acerca do contato dos Kaxinawá do rio Humaitá com a escola sob o argumento da “escola própria” ou “escola kaxi” em detrimento da escola indígena. Dentre os mais variados elementos de destaque

²³¹ Ver sessão 9.2, intitulada: A metade que se acabou na ausência do registro: escola, morte e conhecimento a partir de Augustinho Manduca Mateus;

²³² MCCALLUM (2001, p. 51) afirma, com base em sua etnografia: “Women often told me that *desing - kene-* is the Cashinahua form of writing - also *kene* - and considered it unnecessary to learn to read and write themselves. To be considered a “real woman” a girl ought ideally to know how the weave designs.”

em seu texto, é necessário notar as passagens acerca da relação entre escrita (*nawã kene*) e o *kene kuĩ*.

A escrita, tal qual a autora deixará claro, terá como contexto apropriado para sua aprendizagem e execução, a escola. O *kene (kene kuĩ)* terá como contexto de aprendizagem e execução, idealmente estabelecido, as casas das mestras artesãs, cujas alunas são netas ou filhas, especialmente. A tradução mais abreviada de *kene* é desenho²³³.

Ao considerar conseqüente a interpretação de LAGROU (2007, p 537-538), na qual o desenho é a principal linguagem estruturante da sociedade e do cosmos Kaxinawá, será o *kene (kene kuĩ)* que delineará a percepção, o ver. Dito dessa forma, a associação de WEBER entre *kene*, escrita, aprendizagem e escola, ganha potência analítica. Ela nos dirá (2006, p. 196-197) que os Kaxinawá aprendem mais observando e imitando do que escutando e pondo em prática. Observa ainda, que fazer desenhos (*keneya*) é uma atividade eminentemente feminina e que seu aprendizado se dá em várias fases, é lento e gradual, e que se constitui na familiarização com variadas técnicas que são significativas e atuantes em contextos distintos. Esta mesma relação pode ser depreendida para o “fazer letras”, todavia em atividades que congregam ambos os gêneros. WEBER chega à equação “espaço-tempo de observação”, cuja implicação se interpreta como um *processo próprio de aprendizagem*.

Seguirá (LAGROU, 2006, p. 198, 199) tratando da idéia de que o aprendizado se faz em contexto e que é o resultado da observação atenta e da imitação continuada²³⁴. Depreende-se que não é um cenário exclusivamente responsável pela confecção de um contexto, no entanto, o intercurso das agências da mestra com a aprendiz ou do professor com seu aluno. Revela-se também que, de acordo com a epistemologia Kaxinawá, o conhecimento está em várias partes do corpo. Daqui a associação em que escrita (*nawã kene*) e o desenho (*kene kuĩ*) estão para as mesmas partes do corpo, ou seja, mãos e olhos, numa lógica onde cada parte do corpo combina-se e associa-se às habilidades e qualidades específicas. Nesse sentido, o *huni yusinã* (professor) e a mestra

²³³ Ver especialmente LAGROU, 1998, onde *kene* surge como o lugar onde mulheres davam a luz a suas crianças. Ver também WEBER, 2004a, 2006b.

²³⁴ Anos antes LAGROU (1998, p. 95) já trata da importância do contexto e do por em prática como elementos determinantes da criação contínua de um mundo significante.

em desenhos (*aĩbu keneya*) se conectam. Observem que conhecer é: saber como fazer algo.

WEBER (2004, 2006) se reportará a Kenneth KENSINGER (1995) cujas primeiras pesquisas com os Kaxinawá do Peru ocorreram entre as décadas de 1950 e 1960. Com seus estudos, o entendimento acerca da epistemologia Kaxinawá de conhecimento se desenvolve. Esta será designada pela “teoria do corpo pensante”. O “corpo inteiro pensa e sabe”. Dito de outra maneira, não é um cérebro ou a mente que absorve informações e controla os gestos das diferentes partes do corpo, mas é o próprio corpo, através de sua experiência direta que, nos termos de WEBER, aprende e apreende. De acordo com ela, o aprendizado entre esse povo indígena se dá (2006, p. 200-201) no e pelo conjunto de movimentos, sensibilidades e percepções que se informam mutuamente. Aludindo KENSINGER (1995), WEBER (2006, p. 201) nos dirá que *conhecimento* é aquilo que se aprende pela experiência. Aquilo que será conhecido é antes algo a ser *in* incorporado. Essa *in* incorporação, ao que penso, tanto é metáfora para a sociedade Kaxinawá, quanto integra uma epistemologia do conhecimento, bem como um *ethos* individual diante daquilo que se deseja aprender.

A escrita também é algo a ser conhecido, a ser feito habilmente. Dito de outra maneira é um objeto de conhecimento, bem como é um importante “bem” dos brancos. A autora tratará a aquisição da escrita (*nawã kene*) segundo tal epistemologia e em íntima aproximação com os processos de aprendizagem dos desenhos (*kenē kuĩ*).

Ela associou os processos de aprendizagem dos *desenhos* aos da *escrita*. Como consequência disto observou a importância da cópia entre os Kaxinawá do Humaitá. Se de um lado, o desenhar e o escrever são análogos quanto às partes do corpo humano que os detém enquanto conhecimentos, ao pensá-los em contexto escolar, tal equação apresenta tensões.

No ano de 2005, entrevistei uma das duas únicas mulheres que àquela altura estava prestes a se formar no curso magistério indígena. Ela chama-se Maria Vanilda Caxambu, Buni é o seu *kena kuĩ* (nome real). Professora do rio Jordão e, registre-se, a única mulher docente naquele rio, ela falava das aulas para se “fazer desenhos” que ministrava em sua escola.

A tensão habita o fato de que o feminino e o masculino se inter-cruzam de forma tão intensa, que em contextos de ampla difusão de escolas em aldeias Kaxinawá, a

agência, ou os saberes não pertencem mais a homens ou mulheres, porém, aos dois. E isto sequer necessita ocorrer de forma simétrica. A questão é que podem ser acionados, independentemente do sexo ou do gênero.

As aulas de arte, cuja atividade era fazer *kene*, se desenvolviam na escola, não por uma avó ou mãe, exatamente, mas por uma “representante das mulheres”. Este “título” é conferido pela habilidade em fazer desenhos e “representar politicamente” as mulheres frente aos homens, que comumente comercializam as peças em tecido, miçanga, cestaria ou cerâmica confeccionada por suas parentes. Maria disse-me:

“Na minha aldeia tem calendário para fazer a arte. Lá na minha aldeia é no dia de 5ª feira. Quem ensina é a representante das mulheres! A representante é a minha irmã. Ela sabe 27 desenhos. Ela reúne as meninas de 13 anos assim e vão para a escola e elas já vão pintando. Quem ensina é ela mesmo!” (MARIA VANILDA CAXAMBU. Entrevista. Curso de Formação, 2005)

O argumento de Weber, tal como aludi, se conclui na idéia de “escola-própria” que se faz no trânsito entre uma “escola cupixawa” e um “cupixawa-escola”. Essa junção/inversão faz sentido na medida em que o “Cupixawa²³⁵” é a metáfora do tempo em que havia cultura. Um tempo pré-contato, portanto, que antecede a escola com a aprendizagem das letras, mas, que carrega “de volta” a aprendizagem dos *kene*. Nos tempos atuais, a escola é o espaço, como oportunamente afirma Ingrid Weber, de reaprender a tradição. Disso acrescento que é também lugar de reaprender a aprender tradicionalmente. Neste sentido, a escola, conforme definiu esta antropóloga (IDEM, 2006, p. 221), com base em sua etnografia, é o espaço ritual de domesticação e incorporação da alteridade, ainda que agora, pelo filtro, espelho invertido da cultura. Ela apontará que o “Eco”, ainda sob o que escreveu MCCALLUM em 1992 (p. 04), é o presente e não o passado a dominar o *ethos huni kuĩ*. No entanto, qual será o “eco contrário” desse domínio?

Não obstante, LAGROU (1998; 2007) traz à tona a dimensão espiritual do *Kene*. Uma mulher Kaxinawá cega²³⁶ revelará que o *kene* é a linguagem dos espíritos, escreverá que o tecer é um conhecimento feminino e é descrito como pertencendo aos olhos e às mãos. O que existe de marcante no texto de LAGROU é que o trato dado às oposições, por exemplo, “masculino” e “feminino” configuram dualismos e assim,

²³⁵ Palavra em língua Kaxinawá que significa casa comunitária.

²³⁶ Ver(LAGROU (1998, p. 97)

gradações. E é este aspecto que a aproximará de Augustinho e dos relatos que os Kaxinawá, no atual contexto de escolarização, imprimem aos conhecimentos. Estes, não parecem pertencer com exclusividade aos homens ou às mulheres. Eles são compartilhados.

Em recente oficina realizada na Terra Indígena Praia do Carapanã, na aldeia Água Viva, em Julho de 2010, reuni-me com os professores dessa terra. Tínhamos como objetivo realizar a última revisão de seu Projeto Político Pedagógico (P.P.P.) antes de enviá-lo ao Conselho Estadual de Educação (C.E.E.). Nossa atividade se consistiu na leitura em grupo, página à página, das perguntas iniciais que compunham o projeto. As perguntas tratavam de conhecimentos masculinos e femininos. De saída, imaginei que os professores definiram que alunos do sexo masculino entrariam em contato com conhecimentos de seu gênero e o mesmo ocorreria em relação às mulheres, sendo que existiriam saberes que não remeteriam qualquer classificação de gênero.

No entanto, sobre os conhecimentos relativos aos desenhos, que teoricamente são atividades femininas, os professores definiram que todos os grupos etários, independentemente de serem homens ou mulheres, deveriam entrar em contato com este saber. De tal modo, sobre o *kene kuĩ*, deveriam aprender aqueles que são *txipax* (adolescente do sexo feminino), os que são *berunã* (adolescente do sexo masculino); bem como as mulheres (*aĩbu ewa*) e homens adultos (*huni ewa*), sendo que homens e mulheres anciãos atuariam como especialistas em conhecimentos tradicionais.

O professor Gilson de Paula argumentou que: *“Antes isso não poderia, mas se não ensinar na escola, se não envolver as crianças, os jovens e os adultos, como é que eles vão aprender? Se fosse como antes, tudo bem, mas não é.”* (GILSON DE PAULA. Revisão de Projeto Político Pedagógico. T.I. Praia do Carapanã, 2010)

Posto desta maneira, grupos etários, linhas de transmissão de conhecimento, gênero se inter-cruzam e, mediados por demandas de saberes tradicionais, reconfiguram as agências e o conhecimento no interior da aldeia.

Tal movimento expressa-se, de um lado pelo fato de que a escola não mais representar o exterior (masculino), portanto seria parte integrada ao “espaço social” e, de outro, por essa mesma escola, cuja maioria esmagadora é de professores homens,

terem nos desenhos das mulheres o seu principal elemento de coesão intelectual²³⁷, tal como a figura elaborada por José Mateus Itsairu em uma oficina no rio Jordão. Esta figura foi tratada como um conceito determinante para idéia de educação escolar que imprimiam os Kaxinawá, já em 2005.

A escola alterou a noção de gêneros e espaços, ao menos nos períodos em que uma criança está em sala de aula, pois a escola “faz contextos”.

10.1. Augustinho definindo o perto e o distante, a identidade e a alteridade: “será que podemos nos comunicar?”

Passemos ao contato que tive com Augustinho Manduca Mateus. Fui, durante 05 anos, técnico em educação escolar indígena, além de ter prestado assessorias à Secretaria de Educação, no contexto de elaboração Projetos Político-Pedagógicos. Os índios, em especial os de mais idade, acompanhavam algumas das revisões dos projetos. Augustinho foi destes que me acompanhou durante uma semana no ano de 2007, nestas revisões.

Fiz uma série de 05 entrevistas com ele. Algumas foram mais longas e outras mais curtas. A estrutura das entrevistas obedecia à seqüência de questionamentos que emergia em cada um dos projetos, que no caso de Augustinho, eram do Jordão. De tal forma, numa mesma seção de revisão poderíamos discorrer sobre o contato dos Kaxinawá com os brancos-seringueiros nordestinos, ou tratar de cosmologia. No entanto, o esforço contínuo era o de pensar a escola que se refletia nos projetos.

Um dos temas que mais tempo e atenção tomou-nos examinava “quem eram os Kaxinawá” em face aos outros índios do Acre e aos brancos²³⁸. Esta questão já tinha

²³⁷ Para questão entre gênero, e espaços e conhecimentos, ver LAGROU, 1998, p 124-130. Ao utilizar o termo “coesão intelectual” desejo expressar que os desenhos revelam percursos de aprendizagem entre os Kaxinawá e que especialmente, agem como diacríticos em relação aos brancos e aos outros índios. Com frequência professores de outras etnias queixam-se dos desenhos dos cursos serem sempre dos Kaxinawá. “*Sempre deles, vocês [da Secretaria] acham bonito*”. Os desenhos informam beleza, fornecem uma noção “agradadora” de etnia e são valorizados como “conhecimentos tradicionais” ou “conhecimentos da cultura”.

²³⁸ Pensar a diferença ou a identidade perpassa pelos interesses iniciais dos indigenistas da educação escolar no Acre, ao menos atualmente. Todavia, o que não se esperava é que este tema encontrasse eco tão potente entre os Kaxinawá, por exemplo, Augustinho bem representa este debate. Benedito Ferreira foi capaz de formalizar em língua portuguesa uma problemática para o seu povo. Sua autoria reside no

sido abordada por pesquisadores nos rios Curanja (KENSINGER, 1995; DESHAYES & KEIFENHEIM, 2003) e Purus (LAGROU, 1998, 2007). O que não havia ocorrido era seu uso enquanto modelo analítico para se pensar a escola diferenciada.

Perguntei a Augustinho, quem ele considerava ser “igual”, “parecido” e “diferente” do seu povo Kaxinawá. Em resposta, “vários parecidos”. Mas, “*realmente Huni Kuĩ somos os Kaxinawá*”. O Xamã continua:

“O parecido tanto na língua quanto na cultura são os Shanenawa. O puya, que são aqueles cururuzão daquele tamanho, então os Poyanawa já pertencem a família daquele cururu, que é nawa também, mas, não é Huni Kuĩ. Katukina... não é nawa, mas, katukina... ah, katukina é shanenawa também, então a língua realmente é parecido. Eles são índios, mas, não são os próprios Huni Kuĩ. Os Yawanawa parecem, mas, são família do porco. Eles têm muitas palavras que parecem a nossa, mas, não é Huni Kuĩ. Olha, o que eu vejo, o mais perto que eu conheço, que eu falei com ele é o Konibo do Peru. Konibo eu falei e nem sei se era família Kaxinawá ou era Konibo mesmo. A única pessoa que eu falei igualmente a nossa língua nessa rodada que eu dei no mundo foi Konibo. Não é Shipibo, é Konibo mesmo. É o mais perto do Huni Kuĩ. É a mesma língua, eu falei realmente e igualmente o Huni Kuĩ. Isso foi em 1988 quando eu andei mais o Terri na cabeceira do Amônia, pois, ele tinha vindo do Chechéia. Que é afluente do Ucayali. Lá encontrei um Kampa. Eu estava pesquisando a língua do Kampa para tentar aprender, pesquisando o nome dos bichos. Mas aí eu perguntei para o Kampa: “Qual é o nome do tucano?” Aí o kampa: “opêpe!” E aí eu perguntei para ele [Konibo] e ele disse: “shuke!” Daí eu disse: Vixe! E continuei: “e o macaco preto?” E ele: “isũ!” Daí eu perguntei: “E o macaco prego?” E ele: “Shinũ!”. Daí eu disse: “Ah, nós também chama shinũ, será que nós podemos nos comunicar?” Ele disse: “vamos tentar!” A única diferença que eu vi é casa, porque nós chamamos hiwe e eles chamam shubu. Mas, o shubu é a maloca e a hiwe são essas casinhas do seringueiro. Agora shubuã é a maloca mesmo. Eles dizem direto, não tem hiwe não, é logo o shubu mesmo. Então eu fiquei... porra eu nunca tinha visto umas pessoas assim que fala igual a nós. Já o Shipibo é só parecido, mas, não é igual não.”

Neste longo relato, se percebem dois elementos definidores do “gradiente de etnicidade Kaxinawá”. Primeiramente se tem a “cultura” e, posteriormente, a língua enquanto definidores de identidade. Ademais, note-se, aquilo que eu acabei de nomear “definidores de identidade”, ele tratará na perspectiva de existir ou não possibilidades iniciais de comunicação. Augustinho “pesquisa” a língua do índio Kampa para se comunicar com ele e, surpreende-se com o Konibo pela proximidade lingüística. De

fato da formalização que ele realizou. A C.E.E.I. apenas tomou em alta conta ou “levou a sério” os debates propostos no campo da educação escolar pelos Kaxinawá. Benedito é o grande porta-voz.

todo modo, questionar “*será que nós podemos nos comunicar?*” é a pergunta transversal desta dissertação frente a índios Kaxinawá, suas escolas, os conceitos de educação indígena e o sistema de ensino brasileiro.

Ao passo que *Huni Kuĩ* “*são os Kaxinawá mesmos*”, que os povos de língua pano são parecidos, quem seriam os diferentes dos Kaxinawá? Antes de responder a esta pergunta, Augustinho, configura uma rede *próximo-distante* onde os Kaxinawá representam o pólo de identidade, ou de comunicação “real”.

“Do mais perto para o mais longe são: Jaminawa, Shanenawa, Katukina são pertos, ah, o Shipibo é bem perto, mas, o Konibo realmente é Kaxinawá. Ele é o mais perto de todos. Olha o Nukini é quase perto, mas, eles perderam a fala deles. Tem o Poyanawa também, porque eu me lembro que quando o pai do Mário estava vivo e eu via eles falando, ficava bem pertinho dos Kaxinawá. Depois já divide direto já vai para o Madijá, o Manchineri, o Apurinã. Daí você já não entende nada. Bem, agora os diferentes. É... Madijá é muito diferente porque nós não entendemos a língua deles. Jamamadi nunca ouvi falar; kaxarari já ouvi e é muito diferente.”

Se a primeira consequência das passagens de Augustinho é tratar identidade como “comunicação”, sua outra face é “não entender”. A não compreensão soa enquanto uma marca de uma alteridade não familiarizada.

Os indígenas “*um pouco diferentes*” serão chamados de *Nuku Shate Ni*. “*Eles são índios, mas são um pouco diferentes. Na nossa história de origem o Nuku Shate Ni é uma família de índio só que eles têm outra língua. São índios, mas, não são o povo Huni Kuĩ.*” E mais uma vez a possibilidade de comunicação, via uma língua inteligível, age fortemente.

Os Kaxinawá, Augustinho definirá como *Nuku Kaya*²³⁹ ou, se dentro de uma mesma terra indígena, *Nuku Bus*. Este último termo poderia ainda ser dirigido a um grupo de indígenas de casamentos endogâmicos, característica presente no sistema de parentesco Kaxinawá. Um índio não misturado seria aquele que casaria no interior de seu grupo. *Nuku Bus* é uma expressão utilizada especialmente em face ao contato com outros índios. Augustinho explica-nos:

²³⁹ Das traduções oferecidas ao termo Kaya, a mais próxima do sentido conferido pelo presente contexto é “verdadeiro” ou “realmente”. Desta maneira, Kaya e Kuĩ parecem qualificar analogamente a pessoa.

“(...)o Nuku Kaya, que somos nós, mas que pode falar também Nuku Bus. Mas, tem dois significados, porque Nuku Bus é uma família só. Nuku Bus é um grupo de índio não misturado. Comparação: se nós todos do povo Kaxinawá estamos aqui reunidos e somos Huni Kuĩ , nós vamos dizer de nós: somos Huni Kuĩ , somos Nuku Bus e vamos olhar para o outro parente ali como Nuku Keska²⁴⁰, pois, é diferente, porque são outras línguas, outras etnias. Agora Nuku Bus somos só nós.”

Nuku Kaya surge em referência aos que são realmente “nossos parentes” ou “realmente nós”, *Nuku Bus* emerge em contraponto com um “Outro”, que pode ser “parecido”, pois:

“Quem é parecido com nós são o Nuku Keska que são todos os povos, porque todo índios come o mesmo alimento, principalmente carne amoquinhada, caçuma, macaxeira e peixe assado. Aqueles que pertence aquela cultura é Nuku Keska, mas não Nuku Bus por causa da fala, mais o sistema de convivência deles que são diferentes.”

Tem-se ainda que comida, enquanto um cardápio “alimentar” e o “comer junto” são elementos definidores da identidade. Os Kaxinawá costumam dizer que dar de comer ao visitante de sua mesma comida fará com que se acostume mais rapidamente. Augustinho apresenta, não obstante, a sua idéia de “cultura”, nesta a língua é a fala, a cultura é o sistema de convivência. E se esses dois elementos, somados agora à alimentação, não são idênticos, então esses “Outros” índios não poderão ser “iguais”, ou seja, *Nuku be Ketashamea*.

Quem seriam “realmente” diferentes dos Kaxinawá? Bastaria, como resposta, asseverar que são todos aqueles de língua e “sistema de convivência” distintos dos Kaxinawá? A resposta que Augustinho fornece é muito mais complexa:

“Bem, mas, tem o Nuku Keska Ma que são outros povos, como os índios do sul que tem um outro costume, mas, Nuku Keska Ma realmente são os povos brancos, porque a cultura dele é toda diferente, isto é, não pertence a língua, não pertence a alimentação, não pertence nada de cultura de Huni Kuĩ. A casa é diferente, o barco é diferente, a casa é diferente, a língua é diferente, o trabalho é diferente. Esse é Nuku Keska Ma, é o próprio nawa.

Você vê que o povo Huni Kuĩ quando chega uma pessoa, conhecido ou desconhecido, a nossa cultura é de na hora oferecer logo a comida, seja o que

²⁴⁰ Augustinho afirma que Nuku Keska tem como sinônimo a expressão *Nuku Itsa*. Ambas significam parecido conosco. “Ele come igual a comida que a gente come. Não estranha nada. Ele faz as atividades quase igual às que a gente faz. Nuku Keska e Nuku Itsa é uma palavra só, é o sinônimo da palavra.”

tiver, caixuma, macaxeira ou banana. Já o Nuku Keska Ma, já é um povo diferente. Ele não oferece bóia. Ou só oferece bóia na hora da refeição mesmo. Aí já diferente. Daí a gente já vai dizer: Hawẽ shina betsa, ou seja, têm outras experiências, o jeito dele é diferente. Betsa, numa palavra original é “somos irmãos”, mas, agora betsa é que nem uma página de um caderno desses. É o mesmo papel, mas, cada página é um assunto. Então aí Nuku Keska que é um povo diferente, olha, tem o mesmo papel, mas, a palavra já muda o título da escrita...né? (risos).”

Serão *Nuku Keska* os índios que se parecem com os *Kaxinawá*, mas, se apenas parecidos, não poderão ser idênticos. A língua, o “sistema de convivência”, a comida e o “comer junto” pareciam ser os três elementos condicionantes dessa classificação²⁴¹. Neste sentido, tal como se constituísse uma guisa de conclusão acerca do que se “vê” como familiarizável ou não, o xamã disse-nos que é o conjunto das experiências na relação com o “Outro” que, por exemplo, “visita” sua aldeia que constituirá a natureza de sua socialidade em relação à alteridade que hora apresenta-se às portas de sua casa.

Iguais aos *Kaxinawá* serão todos aqueles socialmente incorporados ao parentesco²⁴². Aqueles cuja referência se faz por “*nukũ nabu*” ou “nosso parente”. Nessa perspectiva, os *Kaxinawá* do rio Purus “(...) são iguais. De fato a gente chama *Nukũ Nabu*, pois, são o povo *Huni Kuĩ*.”

A última das conseqüências etnológicas colocadas por Augustinho é que a identidade se faz num contexto de virtualidade: Não é necessário ter vivido, sequer visitado o rio Purus para dar como certo que são “iguais”, pois “*Agora só que eu não andei mesmo na aldeia deles, para saber se são iguais mesmos ao do Jordão*”. Assim, compreende-se para o presente contexto que ser igual é análogo a ser parente.

²⁴¹ Nas oficinas para elaboração dos Projetos Político Pedagógicos tornou-se evidente que a terra indígena de origem do professor repercutia fortemente nas classificações que elaborava. Professores do Jordão, ao chegarem na terra indígena Igarapé do Caucho, comentavam de soslaio o quão eram diferentes aqueles “iguais”.

²⁴² Fui surpreendido pela seguinte situação. Um negro, ex-seringueiro, atualmente artesão de canoas de médio e pequeno porte, há 15 anos casou-se com uma *Kaxinawá* do rio Purus. Eles vivem na aldeia Nova Fronteira. Ele tornou-se falante fluente do *Hantxa Kuĩ*. Seus cunhados troçavam com ele dizendo: “*canta um katxa pro professor ver*.” Numa reunião sobre a escola, ele veio a fazer uma intervenção que se iniciou da seguinte maneira: “*bem, vou falar em português, porque cada qual com a sua parte que pertence*”. Depreende-se que o processo de familiarização de pessoas estrangeiras e inclusão na rede de parentesco observam limitações. A infinitude deste conceito é virtual. Ela opera num plano prescritivo que nem sempre se realiza. É uma teoria de incorporação de pessoas, não uma regra absoluta.

A compreensão da identidade indígena, ou a reflexão indígena sobre a cultura tornou-se um dos fios condutores de Benedito Ferreira. Ele reapresenta em termos étnicos as passagens de Augustinho Manduca. Isto nos leva a proposição de que este tema configura uma das grandes preocupações indígenas em tempos de escolarização.

Em 2010, no X Módulo do Curso de Formação Intercultural, Diferenciada e Bilíngüe de Professores Indígenas do Acre, oferecido e coordenado pela Secretaria de Educação deste Estado, atuei como formador. Minhas atividades constituíam-se na revisão final dos Projetos Político-Pedagógico de escolas indígenas dos Kaxinawá. Tais projetos referiam-se às escolas dos rios Purus, Envira, Muru, Tarauacá, Humaitá, Jordão, Breu e Colônia 27. O principal conteúdo do curso versava sobre o que se chamou de “epistemologia Kaxinawá do conhecimento”. Pretendeu-se organizar os saberes que compunham os Documentos Iniciais dos projetos, elaborados durante as oficinas nas aldeias e, de tal forma classificá-los, não em face de sua utilidade, mas em relação às suas posições no mundo.

Partiu-se da polaridade na qual existem conhecimentos cuja “propriedade intelectual²⁴³” se originaria com os brancos e outros com os índios. Mas, como nos diz Augustinho: “*Tem vários tipos de índios e vários tipos de brancos*”. Anote-se, ele não é admirado apenas pelos “antropólogos brancos”, seus parentes, especialmente os professores mais jovens o respeitam pela “*biblioteca*” que dizem ser. Neste curso, estavam mais de 100 professores. Eles vinham dos mais variados contextos de fluência em língua portuguesa e indígena. Isto sem dúvida refletia-se nas atividades.

Nos cursos de formação oferecidos pela Secretaria de Educação, um procedimento padrão é o que o consultor apresente e discuta seu plano de curso com os professores. Das atividades que se destacaram estava a de pensar o quadro classificatório oferecido por DESHAYES & KEIFENHEIM (2003), produzido a partir de sua etnografia no rio Curanja realizada entre os anos de 1976 e 1983.

²⁴³ Ao utilizarmos esta expressão não desejamos que se associe à definição cuja “La propiedad intelectual (P.I.) tiene que ver con las creaciones de la mente: las invenciones, las obras literarias y artísticas, los símbolos, los nombres, las imágenes y los dibujos y modelos utilizados en el comercio” (<http://www.wipo.int/about-ip/es/>). Não estamos falando em repartição de benefícios. Trata-se apenas de situar de onde ou de quem emana este ou aquele conhecimento.

O esforço de pesquisa destes antropólogos, tal qual se antecipa no título de sua etnografia, é “Pensar o Outro”. Mas, afinal que Outro seria este? Eles se propõem a fornecer resposta a tal pergunta. Este Outro é articulado às noções de identidade e alteridade entre os Kaxinawá. Este “pensar” demarca as posições dos seres no universo em face do olhar desses índios. Haverá sempre um *Eu* e um *Outro* e, entre eles, um Não-Eu e um Não-Outro. Seus argumentos nos conduzem à imagem de que na sociedade Kaxinawá existe um interior composto de inúmeros feixes exteriores. E um exterior, de fato ‘forâneo’, pois não reside no interior da aldeia. Esta noção valerá desde os animais a serem caçados, perpassando pelas pessoas com as quais se estabelecerão relações duradouras, como as de casamento, até alcançar as distinções étnicas.

Eles buscam compreender o “discurso de una totalidad social sobre ella misma y sobre el otro. En primer lugar para el *Sí* y después para el *Otro*” (DESHAYES & KEIFENHEIM, 2003, p. 29). Neste sentido, tratam das *relações* e *não-relações* entre Eu e Outro. O fulcro de seus argumentos é que *Eu* e *Outro* não existem separadamente.

DESHAYES & KEIFENHEIM articulam quatro grandes divisões entre os Kaxinawá. A primeira delas forma seções matrimônios: *inu* e *dua*, para homens; *inani* e *banu*, para as mulheres. A segunda é de gênero, homens e mulheres. A terceira é das gerações alternadas, que de acordo com esses autores para “os Huni Kuĩ não existem mais do que duas gerações. As pessoas são de uma mesma geração, caso estejam separadas por um número par de gerações e são de outra geração se estiverem separadas por um número ímpar” (DESHAYES & KEIFENHEIM, 2003, p. 115)

Para os autores, a divisão inicial entre os *Huni Kuĩ* é aquela forma as metades *inu/dua* e *inani/banu*, pois reverberam no matrimônio. Tal divisão implica na criação de grupos de “Eu” em relação a grupos de “Outro” e grupos de “Outro”, que de seu ponto de vista serão “Eu” para aqueles que a partir de sua perspectiva se tornarão “Outro”. Alhures²⁴⁴ já se tratou do sistema de parentesco e regras matrimoniais entre os Kaxinawá, ocorrendo entre primos cruzados de cada uma das metades matrimoniais.

Não é nosso objeto central tratar do parentesco, todavia, neste ponto reside uma importante consequência etnológica que servirá de porta de entrada às reflexões que

²⁴⁴ Ver LAGROU (1998, 2007) e DESHAYES & KEIFENHEIM (2003) e KENSINGER (1995).

desenvolveram DESHAYES & KEIFENHEIM. A consequência é: dividir a sociedade Kaxinawá e criar um exterior e um interior. Ao passo que se respeita regras de uxorilocalidade, argumento que sendo o jovem nubente que se desloca de sua aldeia natal, para habitar com os pais da agora esposa, ele será o exterior chegando por via da aliança matrimonial ao interior de uma outra aldeia, tal qual a noiva representou o exterior na aldeia do homem desposável na fase em que eram nubentes. No caso da aliança, a equação proposta pelos antropólogos é: Eu = não-Outro é relacional ao fato de Outro = não-Eu (DESHAYES & KEIFENHEIM, 2003, p. 144). A primeira concepção de Outro, emerge no parentesco. Nesta perspectiva, o Outro será definido em princípio, como um aliado, e mais, será constituinte da identidade, pois será com um Outro que se estabelece a aliança (IDEM, idem, p. 147).

A segunda concepção de Outro apresentada pelos autores se dá pelas glosas “muy precisas: *kuĩ* e *bemakia*” (DESHAYES & KEIFENHEIM, 2003, p. 151). *Kuĩ* distingue o “Eu” Kaxinawá em relação aos que não são “Eus” Kaxinawá, portanto, Não-Eu, que em sua língua é *kuĩmã*. Interessante é notar que, segundo os autores, na medida que *Kuĩ* age muito mais como um ideal de referência que um “qualificador”, *kuĩmã* jamais poderia ser traduzido como falso ou irreal. (IDEM, idem, p. 153). Marque-se, *kuĩ* tratará invariavelmente da ordem do Eu (IDEM, idem, p. 154)

Em seguida, os autores se dedicarão a clarificar quatro oposições categoriais que ganharão sentido em relação ao parentesco, à terra ou à aldeia, ao homem *kuĩ* e à alimentação. Essas classificações, dirão os autores:

“aplicados en el ámbito del parentesco *nabu* las oposiciones pondrán de relieve sus relaciones de alianza así como los niveles endógamos al interior de la sociedad. Aplicados a la clasificación relacional distinguirán los parientes de los aliados y del resto de los Huni Kuĩ. Aplicados al ámbito de los hombres *huni* situarán al individuo con relación a los otros indígenas, como también a los blancos de hoy día y a los Incas del pasado. Finalmente, aplicados al ámbito da caza, *yuinaka* las dos oposiciones revelan su relación concreta y espiritual con la selva.” (DESHAYES & KEIFENHEIM, 2003, p. 156)

As quatro oposições categoriais são: *Kuĩ* /*Kuĩmã* e *Bemakia*/Kayabi. Nossa ênfase será dada à aplicação dessas quatro categorias ao âmbito dos homens, pois este é o espaço no qual se inserem os processos de escolarização. Ao passo que cada homem é resultado de suas experiências e tais experimentações constituem seus conhecimentos,

eis outra interface entre escola e pessoa. Ademais é neste contexto que Benedito, Augustinho e os professores indígenas deste módulo do curso de formação tecem suas reflexões.

De acordo com os autores, *kuĩ* tratará da ordem do *Eu* e *Kuĩmã* da ordem do *não-Eu*. (IDEM, 2003, p 172). Este é o primeiro dos pares de oposições. O segundo par é *Kaybi/Bemakia*.

Esta oposição será mais difícil de delinear. Segundo DESHAYES & KEIFENHEIM, os homens *huni kuĩ* serão também homens *huni kayabi*. *Huni kayabi* constitui o grupo de outros *pano*, tais como Mastanahua ou Sharanahua. Os homens *huni bemakia* seriam os brancos. De acordo com sua etnografia, faltou-lhes a classificação de indígenas *não panos*, tais como os Culina “alheios a esta classificação.” (IDEM, 2003, p. 182)

Já, ao tomarmos como perspectiva os questionamentos de Els LAGROU (1998, 2007) acerca do quão “cerrado y inmutable” é cada uma dessas categorias colocadas como oposições, observaremos que sua crítica não versa sobre a validade das categorias, mas, acerca da abertura e transformação constante.

O argumento central da tese de LAGROU (2007) reside na possibilidade do Kaxinawá deixar de ser *kuĩ*, portanto, um homem de dentro, tornando-se um homem de fora, e mesmo um estrangeiro, bem como retornar ao interior. Do mesmo modo, um estrangeiro poderá ser incluído na categoria de *huni kuĩ* (LAGROU, 2007, p. 184-185). Acontecimentos desta natureza são relatados diretamente ao menos duas vezes nesta dissertação ao tratarmos no capítulo 02, do “Velho Barbosa” e neste, da experiência de Benedito Ferreira no distanciar-se de seus parentes para estudar em um colégio interno em Rondônia.

A “fluidez” se apresentará de maneira emblemática nos debates que se sucederam para formulação dos quadros elaborados pelos professores. Não fossem essas categorias fluídas e abertas ao contexto e ao relacional, a multiplicação de quadros classificatórios não teria ocorrido. Outro argumento que reforça esta tese é a de que, segundo LAGROU (2007, p. 170), a ontologia Kaxinawá postula que: “(...) os seres vivos e a própria vida no mundo dependem da mistura de forças e qualidades opostas.

Todos os seres e coisas do mundo são resultado do ritmo e controle da mistura (...) qualquer separação absoluta significa ausência de vida”.



(DESHAYES & KEIFENHEIM, 2003, p. 201)

Os professores Kaxinawá discutiram o quadro acima. Existiram muitos pontos de divergência. No entanto, em conjunto, agregando-se todos os professores Kaxinawá “indistintamente”, elaborou-se um quadro onde novos pontos de vistas foram cotejados. Posições mudaram, pessoas e coisas foram transportadas de um lugar social para outro.

A lógica tripartite dessas categorias é ampliada: ao invés de uma tríade, surge o quadrilátero ordenando o mais interior e o mais exterior em relação aos Kaxinawá. Ademais, antecipa-se, há um ponto fixo, a partir do qual as categorias que serão apresentadas gravitam. Eis que este ponto é *Kuĩ*.

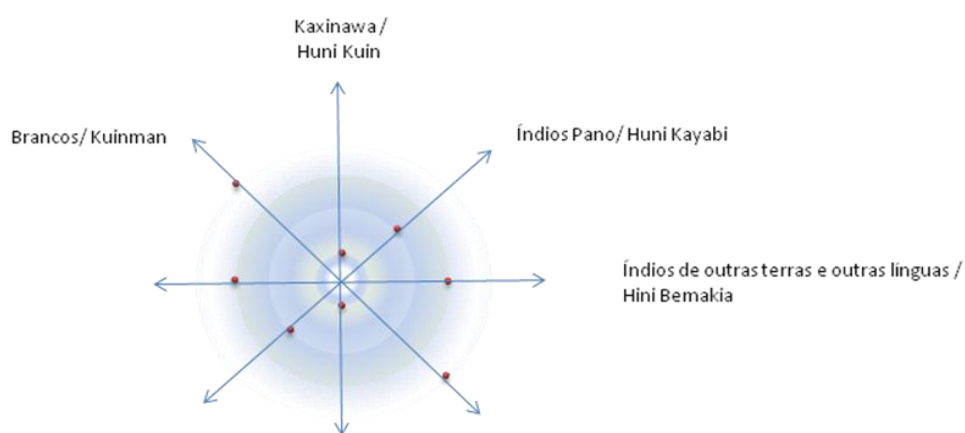
Fato interessante ocorreu no momento inicial de apresentação do quadro de DESHAYES & KEIFENHEIM (2003), pois, em princípio a classificação foi aceita. Diziam os professores, especialmente os do Purus: “*se foi do Curanja, então está certo. Lá é a raiz*”. Entretanto, no transcorrer dos debates os mesmos professores que a “chancelaram”, recusam-na, sob o argumento de que as palavras utilizadas pelos parentes do rio Curanja não eram de conhecimento de todos. Seria temerário asseverar que as diferenças no domínio do léxico Kaxinawá pelos professores alteraria a classificação. No entanto, essa possibilidade não pode ser descartada. Todavia, o que a enfraquece é o fato de que a categoria *kuĩmã* que significaria “Não-Eu” e assim estaria mais próximo do eixo da identidade, pois não seria o Outro, propriamente, passa a classificar o *nawa*, bem como o *Ĩka*, este último, protótipo da alteridade²⁴⁵.

²⁴⁵ Ver LAGROU (1998)

Mesmo em face da força que teria uma explicação lingüística para esta tensão entre as classificações, sustento que os brancos são repensados enquanto “Não-Eu” à luz do contexto escolar e não da “degeneração” lingüística. Ademais, os professores Kaxinawá admitiram-se *Kuĩ*, que eles e outros *pano* são *Kayabi*, tal como outros *pano*; sendo os brancos *Kuĩmã* poderiam ser também os *Huni Bemakia*.

Porquanto, ao passo que se busca refletir tais classificações em contexto escolar, onde se parte do mais interior ao mais exterior, há mudanças significativas. Assim, Kaxinawá será o mais interior, portanto, *Kuĩ*. Outros *pano* permanecerão *Kayabi*. Os Outros índios de língua “não-*pano*”, inexistentes ou subsumidos na classificação proposta por DESHAYES & KEIFENHEIM (2003), aparecerão ao lado dos brancos como *Bemakia*. Entretanto, os brancos, classificados anteriormente como *Huni Bemakia*, serão classificados como *Kuĩmã*. Se a mudança justifica-se lingüisticamente, também se faz socialmente, ao passo que os brancos são “o menos” interior e em franco contato inter-étnico potencializado pela escola e por movimentos indígenas, o humano “menos” humano ou “menos” *Kuĩ* será o branco.

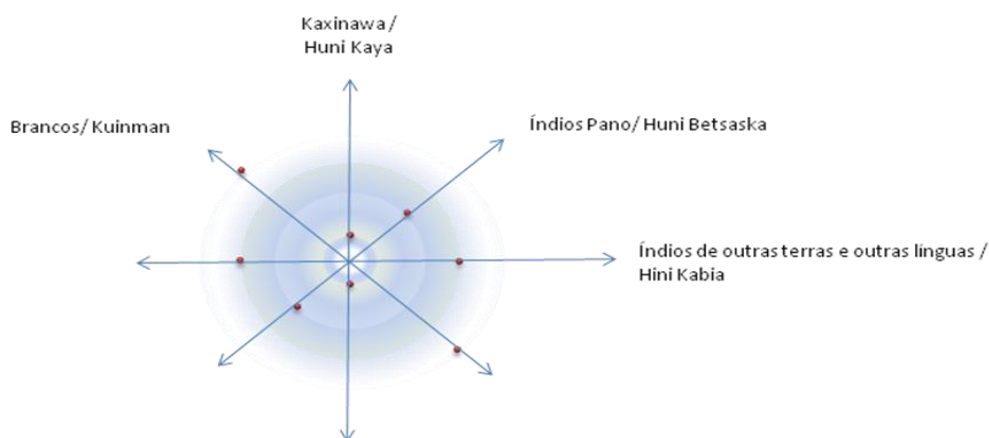
PROFESSORES INDÍGENAS KAXINAWÁ – CURSO DE FORMAÇÃO, 2010



Seguindo com esta discussão, retomamos os debates acerca das categorias classificatórias. Alguns dos professores propuseram novas conformações. Todavia, todas elas guardavam o fato de serem pensadas de maneira “quadrilátera”. Não obstante, esses professores experimentam conhecer em contextos distintos dos seus parentes do rio Curanja. Atualmente deve-se considerar que os Kaxinawá, além do contato com os brancos, e outros índios *pano* têm intensa relação com índios de outras línguas,

especialmente através do curso de formação de professores, que no caso da SEE, até o ano de 2007, não agrupava os professores nem em face de suas línguas, tampouco etnias. É só no ano seguinte que turmas específicas de Kaxinawá começaram a ser formadas. O mesmo ocorreu durante duas décadas e meia nos cursos de formação de professores da Comissão Pró-Índio do Acre (CPI-AC). De tal maneira, os quadros que seguem abaixo associam-se às realidades de aprendizagens intimamente ligadas à processos de escolarização.

Os professores indígenas passaram a tecer comentários que versavam tanto sobre os pesquisadores, quanto ao quadro elaborado por eles. Manoel Pereira, professor no rio Jordão, disse à audiência: *“Desde o dia que vimos a proposta eu anotei e nós estamos discutindo sobre isso. Esses tipos de palavras são palavras antigas. São palavras que a gente não vem usando. Eu acho importante a gente fazer um acordo sobre o que está no quadro.”* Fazer um acordo nada teve a ver com acatar a proposta dos pesquisadores. Manoel Pereira propôs o seguinte quadro²⁴⁶:



*(Nos quadros que seguirão abaixo, utilizou-se a auto-denominação Huni Kuĩ, invés da denominação forânea, Kaxinawá)

Diferentemente de Manoel Pereira, Francisco Peres, professor na Terra Indígena Praia do Carapanã, e sendo um senhor com seus transcorridos 60 anos, em “prosa” concorda com o proposto pelos antropólogos.

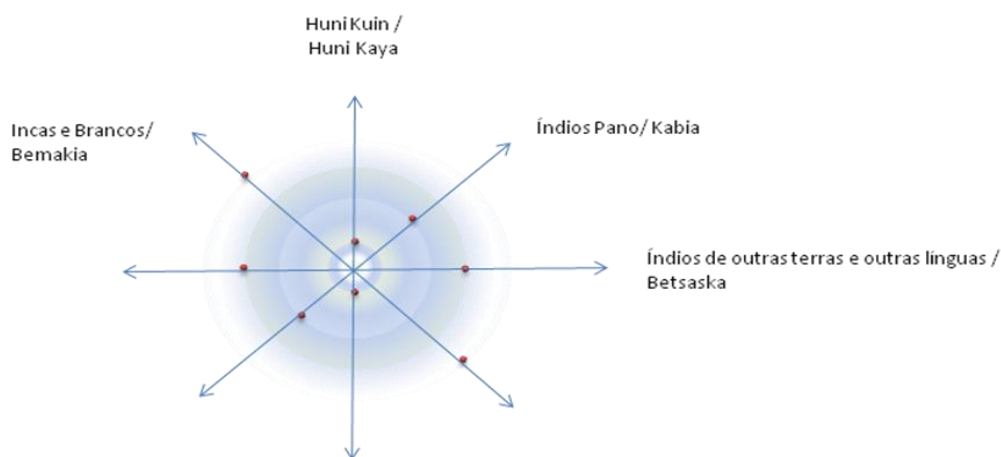
²⁴⁶ Posteriormente aos debates dos quadros os professores do rio Jordão chegaram a um “acordo” para esta classificação. Eles mesmos, ou seja, os Kaxinawá seriam *Huni Kaya*; os povos indígenas de língua *pano* seriam os *Huni Kabia*; os povos indígenas de línguas não-pano seriam *Huni Betsaska*; os brancos seriam os *Huni Kuĩ man*.

“Eu vou falar aqui um pouco de realidade da vida. Eu vou iniciar com português. ‘Na minha vida adorada, meu avô sempre contava, uma história engraçada que era filosofia’ Essas palavras: kuĩ, kuĩmã, kayabi e bemakia são substantivos. Nas palavras do quadro, está tudo certo mesmo. Eu concordo com o quadro. Antes que eu comecei a pensar nesse quadro, eu pensei nessa palavra Kayabi e vi que falar é uma coisa e fazer é outra. Por exemplo, é por isso fica difícil, porque fazer é provar. Mas, veja o Kaya, a gente considera nós, e kayabi a gente considera o parente próximo também, como betsa kaya ou bake kaya. Eu tinha um pouco de dúvida. Eu ensinava errado, porque era só de um lugar. No nosso caso, nós concordamos com o quadro. Eu penso isso aqui como nosso alfabeto.”

Francisco Peres lembra-nos a idéia de que no Curanja está a “raiz”. A questão das classificações acerca das pessoas é tão valiosa em sua observação, por agir como um princípio organizador. Para se formar palavras, antes necessita-se não ignorar o alfabeto de que se dispõe. Nas escolas indígenas do Acre, o currículo, seja de língua portuguesa ou indígena, prevê o conhecimento das letras e a formação das primeiras palavras e delas pequenas frases, destas, pequenos textos e desses, textos maiores. Conhecer o alfabeto é conhecer o princípio, tal como é alfabetizar. Saber quem será o Eu e o Outro é algo axiomático.

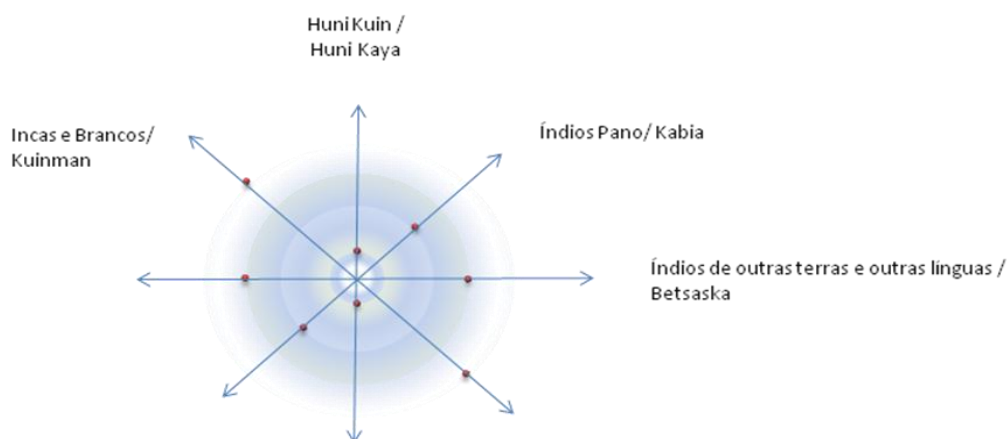
Já o professor Ed Paulino, da mesma Terra Indígena que Francisco Peres disse-nos:

Eu queria falar confirmando como o Txana Kishĩ (Manoel Pereira) falou, sobre o nukun kaya e nukun kayabi. Acho que fica com mais sentido se mudar um pouco como por exemplo. Kaya, vai ser o Huni Kuĩ, Kabia vai ser o Pano; Betsaska será o Aruak ou Arawa; Já Bemakia será o Ìka ou o Nawa.”



E ainda na Praia do Carapanã, Gilson Paulo (Siã) diz:

“eu pensei um pouco diferente. É que, assim porque de longe a gente não classifica, e só vê pelo jeito, pelo cabelo, pela pintura. Assim, huni Kuĩ seria nuku kaya. Huni Kuĩ seriam os índios em geral. Bemakia ou Kabia seriam os outros índios pano. Huni Kuĩmã seriam nawa, ãka ou outros indos diferentes vistos de perto.”

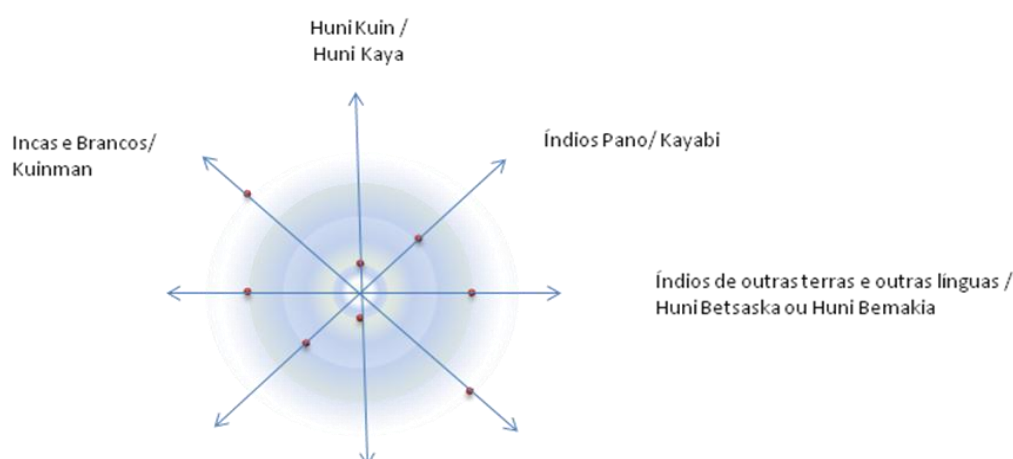


Gilson continua sua reflexão afirmando que: *“A diferença é ver de longe ou ver de perto. Caso eu veja de perto, então eu posso classificar, assim vou chamar os índios diferentes de Huni Kuĩ, mas se eu ver de perto, vou chamar os índios diferentes de Kuĩmã.”* Desta passagem depreende-se que, assim como em Augustinho, estabelecer uma relação é a questão central. Neste caso, ela favorece e torna-se condição para melhor percepção e, posterior classificação.

No entanto, outro professor, Valmir Mateus dirá:

“Para mim, sobre esse mundo social, eu concordo, mas esse debate nosso é a procura de uma solução de entendimento para procurar uma coisa bem real. Mas no caso de Kayabi e Kabia tem um sentido parecido. Mas elas são usadas em contextos diferentes. Por exemplo, eu sou Mateus, não sou eu, mas a minha família é Kayabi. No caso de Kabia, eu vejo essa palavra no caso da floresta. Tem uma planta que se chama bioncho, mas tem uma outra que tem o mesmo cheiro, é igual, mas não é. Então no caso das pessoas Kayabi tem relação com as pessoas. Kabia, na minha região é para floresta. Mas, para humanidade, é Kayabi. Tem mais ligação com o nosso assunto. Mas no caso de Betsaska, pode ser também. Ele é além do nosso primo, é um primo mais distante. Então eles são mesmos índios, como os Aruak, por causa que são índios, mas são parentes, pois são índios.”

“Mundo social” é como este professor da Terra Indígena rio Humaitá definirá a formulação desse quadro. Ele inicia seu percurso de explicação se reportando tanto à esfera do parentesco, quanto à da floresta. Não refuta em absoluto a proposição onde *Betsaska* emerge como ‘parecido’, ou seja, outros povos de língua pano, no entanto elabora outro quadro.



As maiores polêmicas giraram em torno da expressão “*Kabia*”. Manoel Gomes, professor da Terra Indígena Colônia 27, disse-nos que:

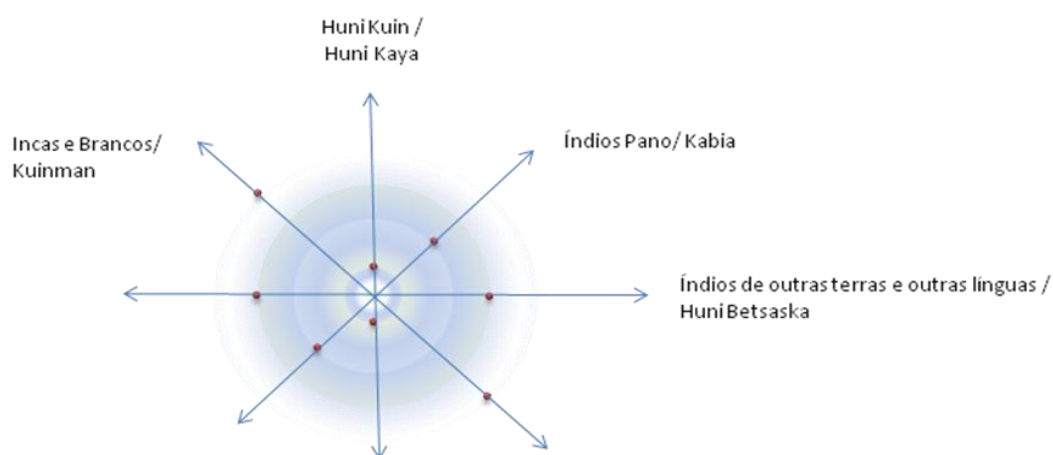
Veja, eu complementando, Kabia é uma mistura que não é... ou é uma mistura que pode ser planta, gente, ou um animal. Eu posso ter um filho kabia, mas, por quê? Porque não é um parente verdadeiro. Eu tenho um filho com Shanenawa, então nem é Shanenawa e nem é Kaxinawá. Ou eu tenho um filho com uma nawa, então ele é nawa kabia. É como a pracuba, tem um pé grande e um pequeno. Ele parece, mas não é o mesmo. Mas tudo pode ser kabia. Eu sou Huni Kuĩ kabia, ele é. Tem o dade kuĩ e o dade kabia.

Compreendo este “não ser verdadeiro” enquanto uma condição de não ser totalmente “Eu”, impingida pela descendência de duas etnias. Abaixo, outro professor do rio Jordão, Anailton Kaxinawá, tratará dessa questão no mesmo sentido, afirmando que: “*Nessa parte de kabia tem quantidade de coisas, como gente, animais. Porque se algum Ìka me chamar de caboco, eu sou huni kuĩ kabia, nem é branco, nem é huni kuĩ.*”

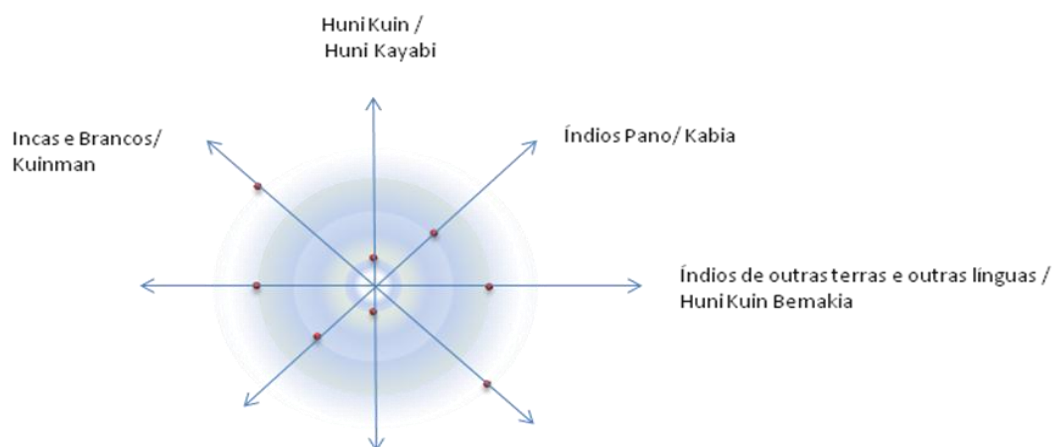
Por fim, um professor do rio Breu, João Carlos da Silva, ao mesmo tempo em que propõe um quadro, sugere que exista, entre todos os professores Kaxinawá, um

acordo onde se estabeleça o vocabulário dessas classificações ou “do mundo social”, nas palavras de Valmir Mateus.

“Inicialmente nós estávamos apenas dando o significado, agora estamos classificando com esses nomes. No entanto, a partir daí surge uma visão. E a preocupação de ver um sentido de entendimento. Eu vejo que a partir do texto que a gente começou a trabalhar de começar a pegar mais firme e pensar em definir. E a partir desses quadros a gente vai fazer uma definição.”



Em meio aos debates, algo que se revelou interessante: não apenas pelo quadro que elaboraram, mas em face de sua postura, os Kaxinawá do rio Purus decidiram não acirrar uma disputa por uma classificação mais autêntica ou mais correta. Dessa maneira, revelaram-me discretamente sua discordância acerca do quadro do Jordão e propuseram a seguinte conformação:



Esses quadros revelam dois aspectos importantes não apenas das categorias classificatórias (ou morfemas classificatórios), mas dos contextos em que são realizadas. Em tempos de escolarização, a categoria ou morfema *Bemakia*, se linguisticamente trata do campo de relações com o Outro, não será utilizado para definir ‘o mais exterior’. Por outro lado, *Kuĩmã*, que inicialmente diria sobre o campo de relações do “Eu”, constituindo um “Não-Eu”, será a maneira pela qual se classificará os brancos, mais exteriores, que quaisquer outros indígenas. Em busca de uma equação inteligível, na medida em que o “Eu” é *Kuĩ*, a negação deste é aquele que não é *Kuĩ*, *kuĩmã*²⁴⁷, ou seja, os brancos.

Ademais, não pretendo fazer-lhes crer a existência de uma noção classificatória mais genuína que outra. O intento nada mais é que evidenciar a fluidez das classificações, sua importância enquanto uma cartografia que fundamenta parte da epistemologia do conhecimento Kaxinawá, ou do “mundo social”, como definiu Valmar, professor do rio Humaitá.

A escola recria os campos lingüísticos, pois altera as relações das pessoas nas aldeias. Relacionar-se é também meio de conhecer e, na atualidade, um dos meios privilegiados de relacionamento é a escola. Escola esta, que recria contextos de “convivialidade²⁴⁸”, tal como nos fez perceber WEBER (2004, 2006) entre os Kaxinawá do rio Humaitá. E é nesta perspectiva que atua Benedito, bem como é deste ponto de vista que se articulam os documentos iniciais dos Projetos Político Pedagógicos. Nesta perspectiva, a Revitalização Cultural via escola, configura-se como possibilidade para se conhecer o “mundo social” de Valmar.

10.2. A metade que se acabou na ausência do registro: escola, morte e conhecimento a partir de Augustinho Manduca Mateus

Ao debruçar-me sobre a idéia de Valmar, percebi que ela poderia ser conectada às questões de Augustinho. Ao passo que professores elaboravam os quadros da sessão

²⁴⁷ *Ma* é uma partícula de negação. Ao ser nasalizado pela letra “n”, pode apenas referir-se a uma variação vocativa do mesmo morfema. Por exemplo, se meu nome próprio é Tene, uma pessoa que chamar-me por este nome, dirá: “Tenen!” O ‘n’ nasalizou o nome próprio e deu uma forma ‘social’ a ele.

²⁴⁸ Ver OVERING, 1999.

anterior, redesenha-se esse mundo. Concomitantemente abriu-se a possibilidade para delinear os seres humanos e não humanos possíveis de relacionar-se ou não e, este relacionar-se é parte *o aprender*.

A noção de “mundo social” expressa por Valmar gera um novo descerrar das palavras de Augustinho quando, ao refletir questões acerca do contato com os brancos, histórias dos antigos, cultura e formas de registro, exclama: “*A metade se acabou!*” Surpreso, pergunto, *que metade Augustinho?* Em resposta:

“Porque a metade da história, das canções e dos conhecimentos os velhos levaram [ao morrer] e não deixaram nada, nenhum registro, nada de documento! Olha, você vê que o que tinha... antigamente o Ìka Nae Bae [pajé] falava com as árvores e com os animais, mas hoje não deixou nada de documentação, porque quando ele foi para outro mundo levou com ele a sabedoria dele. E os outros que ficaram não ficaram mais conversando com os animais e com a natureza. Com isso aí já perdeu a metade da sabedoria que o Ìka Nae Bae tinha”

De muitas possibilidades de interpretação, “entradas” e caminhos a se percorrer, esta passagem age como uma espécie de “outra ponta” dos argumentos de WEBER (2004, 2006), pois sua centralidade está no passado e não no presente, não na efemeridade da floresta que faz da memória “mata de capoeira”, recobrando acontecimentos e os colocando por debaixo de verdes folhas inapreensíveis a olhos menos atentos. De tal modo, Augustinho é dono de um olhar arguto e sabe, como mestre fitoterápico que é, distinguir os verdes das folhas e os retorcidos de galhos, o amargo das raízes e os perfumes que a floresta guarda. Há nesta passagem algo sutil e potente, capaz de distinguir-se dos argumentos de LAGROU (1998, 2007) em sua etnografia no rio Purus, cujo privilégio é a familiarização nos termos de se “fazer o corpo” (*yura wa*).

Lembremos que a alteridade representa uma dificuldade para os Kaxinawá. Se a não-diferenciação encerrou-se no tempo mítico o contato exagerado com a alteridade, constituinte do mundo atual, pode levar a conflitos e mortes²⁴⁹.

Antes “todos” se comunicavam. Não havia distinção. Esta mesma questão é abordada em 2010, no curso de formação de professores indígenas citado anteriormente.

²⁴⁹ Ver LAGROU (2007, p.168)

Para construírem o quadro do “mundo social” os docentes do rio Jordão escreveram um texto que trata tanto da curiosidade e busca da alteridade, quanto do próprio encontro com ela. É um mito²⁵⁰ bastante divulgado, mas que à luz do contexto em que foi escrito recebe novo frescor.

“Nós germinamos no mundo²⁵¹. É o que significa o povo verdadeiro” E quando se diz *Huni Kaya*, está se dizendo nós mesmos. É o mais dentro de sua própria pessoa de origem. Porque nós somos de duas origens diferentes. Uma origem é do sangue do porquinho, aonde recebeu a origem de *dua bake* e *banu bake*. Esses ficaram como os donos da ciência. A outra origem é dada pelo sangue da anta que é da origem do *inu bake* e *inani bake* que se torna o dono do poder.

Num certo momento o povo *Huni Kuĩ* tinha um só idioma e todos os povos conviviam juntos. Tinha um lago. Era um lago enorme. E ninguém (povo *Huni Kuĩ*) podia atravessar o lago. Pensaram e combinaram porque o povo tinha muita curiosidade de um certo dia passar e ter contato com os ancestrais. Um dia o pajé foi até a beira do lago e encontrou o jacaré. Depois de um longo tempo de uma demorada conversa com o jacaré pediu se o corpo do jacaré poderia atravessar de um lado para o outro lado. Então fizeram a combinação e junto com o seu povo eles teriam que ir no mato para caçar alguns animais para servirem de alimento para o jacaré. E o jacaré, enquanto os povos iam trazendo a caça, ficava cantando a sua música. Logo ele pediu para que não matasse “jacaré novo” para ele comer, porque eram seus netos.

Enquanto os primeiros já tinham matado porquinho e anta, esses já tinham atravessado. Mas uma das pessoas dos *Huni Kuĩ* mataram filhote de jacaré e quando o jacaré viu... Ele desceu e nunca mais serviu de ponte. Ele começou a afundar no meio do lago, mas as esposas das pessoas já tinham atravessado dos dentes, mas teve uma outra mulher que respondeu, ‘não, vamos atrás das nossas contas (miçangas)!’ E a mulher encobriu a voz e quando tudo aconteceu falou: ‘*ĩka nawa!*’ depois de ter

²⁵⁰ Ver MANA (2001, p. 46-47)

²⁵¹ Texto coletivo, escrito por: Leonardo Sales Kaxinawá, Elias Paulino Kaxinawá, Francisco das Chagas Sereno, Leoni Melo Macário, Maria Vanilda Monteiro Caxambu, Josemar Sereno Kaxinawá, Osvaldo Sereno Kaxinawá, Manoel Pereira Kaxinawá, Nonato Paulino Kaxinawá, João Sereno Kaxinawá, José Macildo Sales Kaxinawá, Alberto Alfredo Kaxinawá, Cleiber Pinheiro Sales Kaxinawá, José Francisco Davi Kaxinawá, Francisco de Assis Moisés Kaxinawá, Valdemir Dorico Kaxinawá, João Valdivino Kaxinawá, Anailton Borges Kaxinawá, Alberto Sabino Kaxinawá, Fernando Barbosa Kaxinawá, José Maia Kaxinawá, Elismar Sereno Kaxinawá, José Sereno Teixeira Kaxinawá, Arlindo Maia Kaxinawá, Eliésio Domingos Sales Kaxinawá, Altevir Damião Kaxinawá, Pedro Pereira Kaxinawá, José Paulino Kaxinawá, Turiano Pereira Kaxinawá, Altemir Marcelino Kaxinawá, Francisco Sales Kaxinawá;

atravessado o lago. Os que ficaram desse lado do lago repousaram e procuraram um novo lugar e o pajé fez a combinação com as pessoas que ficaram com ele²⁵².

Então o pajé disse para o seu povo: ‘é hora de vocês ficarem aqui. Eu vou procurar um lugar para nós morar.’ Ele foi. Ele chegou num lugar onde tinha uma terra bem alta e uma terra derretida [planície] bem grande. De repente ele olhou por cima da terra derretida e avistou um homem chamado *Kumã Txã Ìka*. Esse homem recebeu o pajé e perguntou o que estava acontecendo. O pajé respondeu para ele que *‘tinha ido atravessar o lago, mas só atravessaram um bocado, o outro bocado ficou. Por isso eu não tinha lugar para onde ir morar. Eu venho procurando um lugar para morar junto com o meu povo.’* O homem disse: *‘seja bem vindo. Aqui eu moro sozinho. Venha morar junto comigo’* E logo o pajé falou: *‘Eu vou buscar o meu povo para morar junto’*. O *Kumã Txã Ìka* disse: *‘vai logo pra nós trabalhar junto.’*

O pajé foi buscar o seu povo. Quando o pajé chegou, ele falou para o seu povo: *‘Vamos mudar daqui. Eu encontrei um homem chamado Kumã Txã Ìka. Ele convenceu nós para morar junto com ele. Vamos então morar junto com ele?’* Eles saíram para encontrar o *Kumã Txã Ìka*. Quando chegou no *Kumã Txã Ìka* eles fizeram uma casa, fez roçado, foram pescar e caçar para conhecer a medicina tradicional e para organizar com sabedoria e trabalhar junto com o seu povo.

O pajé também pediu para *Kumã Txã Ìka* continuar ensinando, mas ele não quis mais ensinar para o pajé. O pajé perguntou várias vezes para o *Kumã Txã Ìka*, mas ele não quis mais acordo com o pajé. Então o pajé ficou violento com ele e combinou com a sua comunidade. Arrodearam ele e o pajé deu uma cacetada com a borduna. Eles mataram o *Kumã Txã Ìka*. Depois o pajé falou para o povo dele: *‘vamos abrir a barriga dele para ver o que tem dentro.’* Partiram a barriga e tinha muitas coisas engraçadas. Então ele olhou para o outro e foi respondendo com outra língua... Então começaram a falar com a variedade de línguas diferentes, como huni Kuĩ, huni kayabi, huni, huni betsaska e Kuĩmã. Os *Ìka* Nawa são os que atravessaram para o outro lado.”

Em primeiro lugar, destaque-se que, não tendo como objetivo a publicação, o mito serviu aos índios como ferramenta analítica das categorias que hora eram cotejadas

²⁵² Vitor Pereira, ex-professor indígena e, no período da defesa de minha dissertação (2010), coordenador de cultura do município do Jordão, revelou-me em 2006: *“aqueles que atravessaram a ponte, foram os brancos, a gente chama de mane [ferro, algo durável] dabenê e os que não atravessaram são os indígenas. Ai gente os sheta [dente] dabenê.*

ao contexto escolar e, portanto, antes mesmo de servir ao pesquisador de ponto de inflexão para as questões que lhes pareciam mais coerentes, foi dessa maneira utilizado pelos professores.

Com o auxílio do mito, torna-se compreensível que os brancos sejam *Kuĩmã* e não *bemakia*. Há uma polaridade, no entanto, isto não é sinônimo de fixidez. Tal polaridade é mesmo física e se apresenta no texto dos professores. Pessoas ficaram e pessoas partiram; umas atravessaram outras não. Algumas mulheres clamavam por dentes e outras por miçangas. Aqui é que reside o elemento de compreensão da mudança de categoria ou morfema dos brancos, outrora *Bemakia*, no rio Curanja na década de 1970 e hoje *Kuĩmã*.

Ao tomarmos um terceiro autor, KENSINGER (1995), que assim como LAGROU (1998, 2007) e DESHAYES & KEIFENHEIM (2003) tratou desses “morfemas”, teremos que nos três estudos há concordância de que esses termos são determinantes de relações importantes, seja no seio da aldeia ou em relação ao exterior, para os Kaxinawá. Ocorrerá que DESHAYES & KEIFENHEIM (2003) discordam das traduções utilizadas por KENSINGER (1995), pois este “semantiza” os “morfemas” em dois campos opostos: reais x irreais²⁵³. DESHAYES & KEIFENHEIM (2003, p. 152-153) são enfáticos em sua crítica ao sustentar que essas seriam traduções que criam antinomias insustentáveis no plano das relações sociais entre os Kaxinawá.

O quadro teórico que ambos operam se distingue, pois eles trataram de ordens de relações. Estas constituem ideais de referência dos humanos acerca dos intercursos que trará, sejam estes com seres humanos ou não-humanos. Por outro lado, KENSINGER (1995) criará três conjuntos de oposições classificatórias²⁵⁴ a partir dos morfemas já citados nos quadros propostos pelos professores e no mito relatado.

²⁵³ “O domínio léxico pode ser dividido em duas categorias principais, onde uma das duas polaridades se sobrepõe, *kuĩ* versus *kuĩman* (doravante, polaridade 1) e *kuĩ* versus *bemakia* (doravante, polaridade 2). Ambos podem ser glossados como ‘real’ e ‘irreal’; de todo modo, essa tradução é apenas uma grosseira aproximação. *Kuĩ* significa real, verdadeiro, conhecido, familiar, atual, primeiro. *Kuĩman* e *Bemakia* significam essas coisas que são irreais, falsas, desconhecidas, não-familiares, hipotéticas (?), secundárias. A mais apropriada tradução é determinada pelo domínio cultural ou contexto a ser considerado.” KENSINGER (1995, p. 84-85)

²⁵⁴ VER KENSINGER (1995, p. 84-85) Polaridade 01: *kuĩ* versus *kuĩman*; Polaridade 02: *kuĩ* versus *bemakia*; Polaridade 03: *kayabi* versus *bemakia*.

Entre esses autores se instalaram duas operações antropológicas distintas, mas que se aproximam em virtude de crerem que esses morfemas que constituem classificações, teriam um caráter muito mais “definidor” que “contextualizador”, muito mais fixo que “frouxo”. LAGROU, 15 anos após a coleta dos dados de DESHAYES & KEIFENHEIM, reorienta o debate, apontando-o para o quão contextual e fluído são os usos desses morfemas.

Sejam nos esforços dos antropólogos, no mito, nos quadros dos professores ou nas passagens de Augustinho, é potencializada a disposição ao contato. LAGROU (2007) escreve que uma pessoa *huni kuĩ* necessita de água tanto quanto de seu parente²⁵⁵. Estou dizendo que o “complexo de educação Kaxinawá” ou o “mundo social” Kaxinawá, quando visto da escola somente se realiza em virtude da produção de contextos de intercursos de aprendizagem. Este se faz ao classificar no cenário de formação de professores, bem como ao cortar a barriga e ver do corpo do Outro emergir um conjunto de Outros “restritos” ao domínio de seu predador no tempo mítico.

O que há de convergente entre esses quatro kaxinawólgos, as falas de Augustinho e os quadros dos professores, é que os Kaxinawá tanto operam na fluidez gradiente percebida por LAGROU, quanto buscam conformar um quadro étnico, tema abordado por DESHAYES & KEIFENHEIM. Tal quadro acaba se tornando um eco da escola indígena, cuja lógica da interculturalidade implica a existência de pólos.

Se “na primeira época da humanidade” ou “no Velho Testamento” (glosas de Augustinho) há uma comunicabilidade franca entre seres de naturezas distintas e não existem “problemas” quanto a alteridade, pois ela não se manifesta perigosamente, não ameaça a identidade Kaxinawá tal como hoje, depreende-se da fala de Joaquim Mana e Benedito Ferreira, que é ampliação das formas de comunicabilidade, sem a qual o conhecimento não poderá se realizar, que se vê atualizada pela educação *Huni Kuĩ*. Tal disposição, hoje se busca manter de várias formas. É curioso, no caso da escola entre os Kaxinawá, perceber o esforço de inteligibilidade que eles vêm construindo. Eles constroem falas para si que reverberam no Outro, desta feita, os brancos.

²⁵⁵ Ver LAGROU (2007, p. 163)

Mantendo-nos atento ao ato de comunicar. O tempo de hoje reserva apenas um *tipo* de comunicação empobrecida, degenerada, breve, com menores efeitos de reverberação no Outro, bem como com restrição dos contextos para tal²⁵⁶. O momento privilegiado para o contato com não humanos, algo referido na fala de Augustinho é, sem dúvida o xamanismo. De Augustinho, conclui-se que comunicar é ter sabedoria.

Neste sentido, saber é saber estabelecer relações. A qualidade da sabedoria é o curso da comunicação, ou seja, sua amplitude e ressonância. Relações podem ser estabelecidas tanto nos termos do xamanismo, quanto da escrita. Registros de qualquer natureza estabelecem comunicação e isso implica (em) saber. Eis que se revela outra proposição à alteridade presente e problemática, porém, imprescindível.

Dirá Augustinho que: *“Cinquenta por cento é o Velho Testamento. Cinquenta por cento perdeu porque hoje ninguém não fala mais com os animais...”*. Seguindo seus passos, teremos que inclusive o contato com *yuxĩ* e *yuxibu* é parte da idéia de conhecer. Assim como nos disse há pouco mais de três anos, a lógica desse “tempo primeiro” permite entender que a condição axiomática (incontestável) para conhecer é estabelecer contato ou, nos seus termos: *“entrar em sociedade”*. E é neste ponto que KENSINGER (1995, p. 245) e Augustinho se conectam. As palavras advindas do rio Curanja descem o Purus, transpõe grandes extensões de floresta e chegam ao Jordão.

“Para os Cashinauá, o conhecimento é adquirido através da experiência corporal e expreso ele mesmo através da atividade corporal. Uma pessoa sábia não é alguém cujo corpo todo conhece através de uma experiência passada, mas aquela cujo conhecimento é continuado e acrescentado através dos seus atos. O conhecimento está vivo. Ele vive e cresce no corpo pelos atos, pensamentos e sentimentos.”

Pois neste sentido é “ato” de Augustinho entrar em sociedade. Ele me interpela e pergunta o que eu estou achando “do intercâmbio que fazíamos”. Esta, sem dúvida é uma face daqueles que “entram em sociedade”, conhecem-se mutuamente. Apreendem-se como em um intercâmbio, num ato continuado, que não se encerra no tempo mítico, mas que hoje é restrito. Entretanto, morte, conhecimento, registro e escola, como se conectarão?

²⁵⁶ Para idéia comunicação degenerada ver DESHAYES & KEIFENHEIM(2003) e para a ressonância da comunicação ver CARNEIRO DA CUNHA (1998).

Retomemos de maneira ampliada as noções acerca do conhecimento entre os Kaxinawá, já aludidas a partir da etnografia de WEBER (2006) e KENSINGER (1995). Veremos com MCCALLUM (1996, p. 53) que para os Kaxinawá o conhecimento é acumulado ao longo da vida e diz respeito a uma história particular de cada corpo, nisso, inclusive o gênero é construído.

Seguindo pelas pistas da autora, homens seriam o “lado exterior” e as mulheres o “lado interior” da aldeia (1996, p. 54):

“homens são representados como o lado “exterior” da interioridade [*inside's outsiders*] — caçadores, guerreiros, genros, vivendo uxorilocalmente e líderes da aldeia —, as mulheres são o lado interior da exterioridade [*outside's insiders*] — que ocupam o centro da vida da aldeia, preparam e servem os alimentos, os quais, uma vez consumidos, geram e consolidam o parentesco, nutrem e criam os bebês em seu próprio corpo, semeiam e colhem as plantas alimentícias e incutem nas pessoas e nas coisas o “grafismo verdadeiro” (*Kene Kuĩ*), determinando e efetuando, por isso mesmo, sua transformação naqueles que são os verdadeiramente humanos — os *Huni Kuĩ*. Suas atividades criam incessantemente o interior, o espaço de viver.”²⁵⁷

Observe-se que as três kaxinawólogas: LAGROU (2007), WEBER (2006) e MCCALLUM (2001) conduzem ao campo do feminino, suas reflexões sobre o desenhar. Estas se desdobram no escrever, pois guardam a analogia de serem conhecimentos das mãos e dos olhos.

No entanto, vale convidar a perceber aquilo que se configura como uma tensão ou uma espécie de complementaridade analítica “suavizada” ao ponto de não ser observada. Se a arte do grafismo verdadeiro (*Kene Kuĩ*) está no campo das atividades femininas, a docência está muito mais no campo das atividades masculinas. De 49 docentes Kaxinawá em fase de certificação no ano de 2009, apenas 02 eram mulheres. Ou seja, menos de 5%. Em 2010, dentre 104 professores indígenas Kaxinawá, no X Módulo do Curso de Formação de Professores Indígenas, apenas 03 são mulheres, numa proporção de 97,2% para homens e 2,8% para mulheres.

Acima, Augustinho nos disse que na ausência de formas de registro, todo o conhecimento partiria com o morto. As pistas dos kaxinawólogos citados nos levam a compreender que todo conhecimento que pertence alguém, somente o é, pois está num

²⁵⁷ Tradução minha.

dado ser *in* incorporado. Analogamente podemos tratar a memória como algo que se entranha progressivamente no “meu” corpo, ao longo da “minha” vida.²⁵⁸

Mas, se a morte implicar na partida de um parente que deverá levar consigo aquilo que dele traz lembranças, não teria o registro uma agência simultaneamente *ideal* e *não ideal* sobre os parentes, seja do ponto de vista de Augustinho ou de uma sociologia Kaxinawá? Vale argumentar, no relato de Augustinho os Kaxinawá não teriam o duro encontro com a saudade, pois o tempo a que ele se remete é dos antigos. Neste contexto, as histórias, bem como o conhecimento não são vividos por um parente, mas socializado pelas experiências acumuladas numa vida, cuja existência refletiu-se no interior do *socius* com casamentos, construção de casas, comensalidade e, finalmente, o convívio social.

Outro contexto onde se coloca essa questão encontra-se desde o ponto de vista dos entes que multiplicaram suas experiências de convivência na aldeia. Vejamos, antes da morte, no desmaio, por exemplo, há o clamor para que o parente não parta, não morra, mas após a sua morte é necessário desfazer-se daquilo que lembra o morto, inclusive de seu corpo. MCCALLUM (1996, p. 64) nos afirma que a lembrança e a emoção que as posses do morto provocam nos parentes vivos são muito perigosas. Mas, seus conhecimentos não seriam suas posses também, mesmo que registradas ou desincorporadas pelo ato de registrar e, posteriormente reincorporadas noutra suporte, o papel, por exemplo?

Isto me fez recordar o caso de dois livros resultantes das pesquisas de dois professores Kaxinawá, ambos do rio Jordão. Um tratava do mito da *ayahuaska* e seus cantos. A outra de fito- terapia e, descrevia em língua Kaxinawá as doenças que acometiam seus parentes, bem como as plantas com poderes curativos. Ocorreu que logo após a publicação, um dos autores faleceu. Curiosamente há pouquíssimos relatos do uso do livro do falecido por seus parentes professores no rio Jordão, sua terra natal. No entanto, o livro do parente vivo é comumente encontrado nas escolas e é utilizado por outros professores.

²⁵⁸ MCCALLUM (1996, p 55-56).

Entre a necessidade do registro, a publicação de materiais didáticos e a cultura reside a pouco explorada relação entre morte e publicação. Rer em sala de aula as lembranças do parente falecido seria de fato perigoso? Seria um análogo dele, pois o “objetivificaria” através da aula do professor, fazendo seus parentes rememorar-lo? E se isso acionasse a saudade, aproximaria vivos e mortos de maneira temerária.

Vale relatar um caso em que essas questões se tornaram bastante evidentes. Em 2009, uma indigenista da Coordenação de Educação Escolar Indígena da Secretaria de Educação iniciou com os professores do povo Shawandawa, de Marechal Thaumaturgo-AC, uma pesquisa sobre “língua materna”, hoje ameaçada. Conta-se que de uma senhora, já por volta de seus 80 anos, foi solicitado que cantasse músicas em sua língua para que fosse gravado. Assim a senhora o fez. De repente, ela caiu em prantos. Depois de recomposta, a indigenista perguntou ao professor indígena que a acompanhava o que havia acontecido. Ele respondeu que sua avó lembrava o tempo em que se falava com sua língua materna e entoou cantos fúnebres.

Desta feita, a senhora trouxe pelo caminho das canções que lembrava as experiências de convivência, a produção de uma vida encerrada e revivida na “pesquisa da escola”. Nisso há um paradoxo, pois ao passo que sentir saudade é arriscado, não senti-la denota ausência de humanidade²⁵⁹ e não fazer pesquisa na escola reduz a produção de material didático diferenciado. Mesmo considerando que tal senhora lembrava através dos cantos de experiências pessoais, e ainda, que há uma certa despersonalização do conhecimento quando este é transformado em livro, ambos os casos se dão em virtude da consecução da escola indígena.

Agora passemos a noção que Augustinho Manduca tem do registro. Ele aciona dois conceitos importantes entre os Kaxinawá: *yuxĩ* e *yuxibu*. Esses são definidos por LAGROU (2007) da seguinte maneira. Os *yuxĩ* podem viver dentro ou próximos dos humanos. Homens, animais e plantas têm *yuxĩ*. Os *yuxibu* vivem em aldeias “distantes” dos Kaxinawá, noutro mundo: “(...) *suas vidas estão escondidas dentro da água, nas árvores, na terra e no céu*” (LAGROU, 2007, p 361). Importante é perceber que os

²⁵⁹ Os Kaxinawá, “obedecendo” a uma ideologia amazônica de consubstancialidade produzem no cotidiano, via co-residência e comensalidade o efeito de fazerem-se sentir-se do mesmo grupo. É o que nos diz LAGROU (2007, p.163) E mais: “A mais inclusiva autodefinição para um Kaxinawá é *nunkun yuda*, que significa uma pessoa que pertence ao nosso mesmo corpo: um corpo que é produzido coletivamente por pessoas que vivem na mesma aldeia e que compartilham a mesma comida. (...) Quem não sente falta de seus parentes, como se sente falta de água não é gente.” LAGROU (2007, p.163-164)

Kaxinawá, num estado “normal” de ser, sem o uso da *ayahuaska* não estabelecem contato com os *yuxibu*. E ainda quando o fazem, é na experiência onírica e por isso não fisicamente, com seus corpos físicos, mas com o *yuxĩ* do olho. A experiência visionária da *ayahuaska* permite o acesso ao mundo invisível dos *yuxibu*.

Pessoas, *yuxĩ* e *yuxibu* não podem ser confundidos. Os humanos, por exemplo, sentem saudade, se alimentam de carne, têm corpos fixos e pesados. Os *yuxĩ* desejam corpos humanos, mas se alimentam da “carne imaterial”, que é a energia da pessoa na qual ele se hospedou, quando no caso de um *yuxĩ* predador. Os *yuxĩ* têm uma “*política yuxĩnística*” diante da composição da vida humana. Mesmo sem forma fixa podem ser visualizados por olhos humanos. Já os *yuxibu* são invisíveis, não se os vê. Os *yuxibu* se alimentam de *yuxĩ* e não de “carne” humana. Eles transformam-se a si e ao ambiente, enquanto os *yuxĩ*, apenas a si próprios.

Porém, como Augustinho relaciona conceitos que parecem tão distantes de qualquer processo de escolarização? Em primeiro lugar, ele tanto age em consonância, quanto inverte as posições de *yuxĩ* e *yuxibu* propostas pela etnografia de LAGROU no rio Purus. E ainda acrescenta uma noção pouco explorada que é a de *Nete Ishti*, tratada por Leôncio Salomão, xamã do rio Purus, que há cerca de dois anos esteve com Els LAGROU em visita ao acervo Kaxinawá, pertencente ao MAE de São Paulo. Neste aspecto, o que se informa não é a co-existência de interpretações distintas para as mesmas categorias, porém que estas categorias estão em plena discussão entre os Kaxinawá, isto sim importa.

Augustinho inicia informando o encontro inevitável de *Yuxĩ* e *Yuxibu*. Dirá que dentro de um *Yuxĩ* tem um *Yuxibu* “*que tudo explica e mostra!*” Nesse ponto, já uma diferença em relação à LAGROU (2007), pois se os *Yuxĩ* são alimentos dos *Yuxibu*, então, a presa estaria no interior do predador. Todavia, nessa altura de nossa entrevista, havia um papel em minha mesa. Ele aponta para o papel e diz:

“Olha! O papel não está dizendo nada. O papel é um material que [nele tem de] aplicar tudo o que você quer, como aquilo que é escrito. Ele é o yuxĩ. O papel não tem nada, é yuxĩ! Aí o Xinã (pensamento, idéia), que é o Nete Ishti (experiência do espírito do olho) está aqui e está dizendo tudo.”

Ele segue argumentando que o guia do *Yuxĩ* (força vital, espírito, emoção) é o *Xinã*²⁶⁰ (pensamento, idéia). Desse ponto de vista, há uma aproximação entre o *Yuxĩ* e o ser humano. Ambos têm dentro de si, pensamento. Ele diz que um *Yuxĩ* sem um *Xinã* é um corpo é nulo. Sua analogia com os humanos é que, corpos humanos também poderão ser nulos. Disse Augustinho: “*Se você não tiver experiência, você é ser humano, mas, não tem como fazer, porque, você não tem pensamento.*” Neste sentido, o pensar garante agência à pessoa, pois, se penso de fato, assim como sou humano, então tenho a capacidade de produzir experiências. Ele continua:

“Tenho uma comparação: se a letra está no meu xinã (pensamento) ela é minha certo? Mas, se eu entregar as letras ao papel é para mostrar ao povo aquilo que veio do meu xinã (pensamento), que veio do meu yuxibu. Porque o xinã ninguém não está vendo. Está dentro de mim. Para os povos verem você tem de tirar daqui [do xinã] e colocar num canto aqui [papel, por exemplo]. Você tem que entregar seu yuxibu ao xinã.”

Ou seja, entrega-se ao papel aquilo que tem a agência de criar! Nesse sentido enfatiza sua explicação: “*Olha, isso aqui é o Yuxibu que é um invento mesmo. O yuxibu inventa [cria]!*”

Ele retorna para mim e diz:

“É assim! Você que estudou e aprendeu, pega a letra e inventa. É um invento nele mesmo! Se você estudou e aprendeu, pega e faz a letra, mas se você não souber ler, você não vai saber falar com ele [o papel com as letras].

Assim, já com letras, portanto, incorporado do conteúdo do pensamento de alguém, ele dirá que o papel é o *Nete Ishti*, que dessa vez tomará como sinônimo de *yuxĩ*. Será o papel, disse-me: “*quem vai receber todas as coisas do yuxibu*”. Observe que “o papel” não é encerrado em um objeto, mas ampliado como um corpo (não humano), pois o pronome *quem* dirá de um ser, não sinteticamente de um objeto. Seguindo com Augustinho: “*Porque se você não tem Nete Ishti é mesmo que não ter papel, não tem onde escrever. Nete Ishti pode ser traduzido como experiência e também como corpo.*”

Ele encerrará sua argumentação afirmando que: “*o Yuxibu é o que veio daqui para dar o significado para o que era a vida do yuxĩ. É a mesma coisa que no papel ter*

²⁶⁰ Não obstante o ser humano e o *yuxĩ* guardam uma capacidade comum, que é a de ter pensamento no sentido da intencionalidade ou da consciência de suas ações no mundo.

uma escrita dizendo alguma coisa nele. E você está pronto para receber qualquer palavra que você colocar nele.” Nesse sentido, *Yuxibu* são as letras, aquilo que transforma o papel, e que por isso estão “interligados”.

Augustinho permite-nos uma metáfora masculina acerca da escrita, do registro, cuja cópia não é a pedra angular. Importará é a capacidade criadora e criativa dos agentes envolvidos. Ele expressa o “eco-contrário” ao presente, posto que a memória do morto estará na escola, na forma de livro. O registro, tal como interpretei, apresenta-se transversalmente à morte e a vida. Ele desincorpora o conhecimento do falecido, reincorporando em um novo suporte, para que nas aulas, suas letras deixem de ser apenas suas e passem aos corpos dos alunos. É de uma rede que se trata. Não sei se tão labiríntica quanto os grafismos verdadeiros, mas que conecta entes queridos, conhecimentos e parentes vivos.

Por fim, as palavras de Benedito tornam-se com o acúmulo das experiências de outros professores, também deles. Ela se estende, bem como suas preocupações em não criar uma escola que propicie a partida da aldeia em direção à cidade.

Joaquim Mana nos faz compreender a escola indígena como um forte discurso, cuja função é ser uma linguagem comunicante. A ordem das relações entre interior da aldeia e exterior, na cidade, nos órgãos públicos, pode ser revisada. Ele nos coloca diante de estratégias indígenas de emergência de identidade para fora da aldeia, bem como uma profunda reflexão sobre o ressoar de conhecimentos indígenas no interior da aldeia.

Augustinho Manduca faz-nos perceber o poder tão criativo da escrita e sua importância para os Kaxinawá. Ela é capaz de “criar o mundo”. Todos esses três “professores” nos apresentaram uma nova possibilidade de escolarização para o seu povo, colocando em cheque os conceitos da educação escolar indígena, e ainda, como Augustinho, ampliando a interpretação sobre categorias êmicas debatidas por kaxinawólogos.

Mais que imersos em movimentos inexplicáveis da cultura, esses índios recolocam as peças do jogo com os brancos criando um novo vocabulário, cuja natureza altera a forma não indígena de pensar e propor escolas nas aldeias.

11. Conclusão: Um Vocabulário Kaxinawá para Educação Escolar Indígena

Esta conclusão terá duas principais linhas. A primeira delas versa sobre a relação do pesquisador com as pessoas que cederam, via discurso, aquilo que imaginavam sobre o que lhes era questionado.

À hora de findar a pesquisa é difícil, pois ao passo que revisamos o texto, vislumbramos outras e novas questões. Percebemos falhas, observamos as lacunas. Somos tomados por certo assombro e sustos, pois estamos diante do ponto final de um longo trabalho, que não nasceu num programa de pós-graduação, mas na ação indigenista realizada junto aos Kaxinawá.

A primeira questão trata do fato de que a pesquisa que ora se encerra é par do movimento que os Kaxinawá do Acre estão a realizar. Estivemos diante de uma antropologia indigenista, que visou desviar-se do rótulo de clássica ou contatualista. Tomamos um cuidado que acabou se evidenciando com uma espécie de “ato falho”. Lia uma passagem do livro de Roy Wagner, *“A Invenção da Cultura”*, quando no trecho estava escrito “o pesquisador gostaria de saber o máximo possível sobre seu objeto de estudo” (WAGNER, 2010, p. 30), no entanto, li: “o pesquisador gostaria de **ser** o máximo possível sobre seu objeto de estudo”. O que descobri com isto é que não somos, nem poderíamos ser nosso objeto de estudo. Somos eles, apenas na medida em que eles nos reinventam ao nos inserirem nos circuitos de parentesco, tal como apontamos no capítulo 01. No entanto, este “ato falho” se transformou no motor de uma dissertação cuja característica foi o contato duradouro, de tal modo que a maneira falha de ler, foi a forma mais adequada de escrever. Não fui ao máximo eles, mas deixei-me ser inventado por eles.

Nossa inspiração maior foram os índios agindo *no* Estado. Eles refazem suas relações com os brancos. Isto se efetua desde o técnico indigenista *nawa* que se tornou pesquisador, perpassando pela reflexão das próprias imagens que eles têm de si. Lembremo-nos de Benedito falando como “índiozão” e não mais como “índiozinho”. Os Kaxinawá recompõe suas posições, deslocando-se dos sujeitos a serem inventados, para nos inventar, nos refazer.

Trabalhar e pesquisar junto deles foi uma experiência reveladora dos sentidos que esses índios conferem a nós, brancos, e a eles próprios. Pude perceber que eles estão a refazer firmemente as bases de seu contato com a sociedade nacional. Eles tentaram me fazer um pouco deles mesmos para que eu pudesse compreender o que eles me diziam e, este não é um método antropológico, constitui sim uma maneira indígena de fazer compreender. Tal método, encontra em língua Kaxinawá o nome de “*beya wa*”(fazendo o costume; fazendo o conhecimento)ou “*unaĩ beya wa*”(acostumando para conhecer ou fazer o pensamento). Esta relação tornou-se clara em 2009, na cidade de Cruzeiro do Sul, onde um grupo de Kaxinawá estava reunido para mais um módulo da licenciatura indígena. Então perguntei se era a Secretaria de Educação que estava se familiarizando com os indígenas, ou se eles estavam agindo para que esta instituição se familiarizasse com seu povo. A resposta veio sobre dois pontos de vistas de dois professores. O primeiro deles é José Mateus, o já referido docente do rio Jordão e o segundo, Manoel Sabóia, professor do rio Humaitá. Começamos por José:

“Isso é uma chegada de contato. Contato de trabalhar junto. (...) Então a Secretaria começou a observar. Então os professores como nós iniciamos para mostrar qual é o papel dos professores na escola. Então dissemos: “assessor, vamos deixar a responsabilidade para o próprio professor porque ele...”. É como o Bené falou: “o professor diferenciado já conhece tudo. Ele conhece a língua, qualquer palavra ele traduz. (...) Isso não é para desunir, não é para separar. A Secretaria observou essas questões e jogou essa responsabilidade com o professor. (...) O importante é fazer a continuidade, é ter a continuidade da parceria. (...) Mas quem tem o conhecimento “técnico”? São os professores indígenas. Mas os técnicos de trabalhar com a escola, são os técnicos indigenistas. E é aí que tem uma troca!”(José Mateus Itsairu. Palestra de Benedito. 2009)

O contato foi estabelecido, o trabalho deve ser em parceria, as observações são mútuas e a simetria, um desejo. Se de um lado, indigenistas da educação escolar constituíram sua *expertise* em face da escola, José nos aponta que, sobre a aldeia, os *experts* são os índios. Sua fala nos conduz à adição e ao intercruzamento de saberes, constituindo a troca enquanto o índice do contato entre os brancos e os Kaxinawá.

Para Manoel Sabóia o índice é o acostumar. E o desafio do *nawa* que chega à aldeia é dar-se conta de que o *huni kuĩ* é alguém que conhece tanto quanto ele.

“A gente sempre foi tido como menos, como um objeto que não dizia nada. Por outro lado, começamos a descobrir um contato de interação, quando vai um “responsável” na cidade e é mal atendido, o que se faz? Ele mostra a competência do conhecimento. Ele, o nawa, vai acostumando com ele, até ele conhecer que ele, o Huni Kuĩ é uma pessoa que conhece igual a ele e tenta entender uma palavra que chega. Ele vai chegando, acostumando, amansando, ele vai – unaĩ beya wa. (Manoel Sabóia. Palestra de Benedito. 2009)

Literalmente, *unaĩ beya wa* significa fazer o pensamento. É isto que os Kaxinawá fazem conosco quando estamos na aldeia. O sentido dado ao “acostumar” de Sabóia representa a possibilidade de tomar a vida kaxinawá enquanto real ao conhecimento.

Importa ainda observar, o fato de que para os Kaxinawá fazerem os brancos aprender a lhes aprender, eles comunicam com cada vez mais intensidade relações que travam com a natureza, ou diríamos, transnatureza. A figura de José Mateus, por exemplo, que foi chave para o capítulo 2, nos conduziu tanto pelas linhas de transmissão de conhecimento via escola, quanto pela sobre-natureza expressa por meio da jibóia-professor.

Se esta dissertação nos levou para algumas conseqüências sobre o contato dos Kaxinawá com os brancos, também nos direcionou para a maneira como eles mesmos constroem proposições conceituais amplas, que ultrapassam o mundo ameríndio e desembocam nas cidades. Este, de meu ponto de vista, é o mais expressivo resultado desta pesquisa. Em primeiro lugar teremos a socialidade kaxinawá se realizando via a fala, meio de se fazer política e veículo privilegiado de conhecimento. Este foi o esforço de Bendito Ferreira. Não obstante, tal política se realiza por meio da animação. Como nos disse Benedito, sem animação numa aldeia Kaxinawá, nada se faz. *“Se eu sou chefe e não tenho animação, eu não faço nada”* (Entrevista. Tarauacá, 2010)

Benedito nos fez pensar sobre linhas de transmissão de conhecimento que emanam dos professores e vão para as aldeias. Este foi o efeito de sua palestra em Plácido de Castro no ano de 2010. Ele abordou a importância de que sua idéia, ou a de qualquer um, “saia de dentro” do próprio corpo e chegue aos outros parentes.

“É interessante porque se uma idéia está dentro de mim, mas se eu não colocar isso para fora, seja para outra pessoa, seja para a minha comunidade, seja para outra terra indígena ou outro povo, aquilo nunca vai ser construído ou pensado

pelo nosso povo ou outra pessoa. E essa outra pessoa nós vamos tendo aquele ponto: ‘o Bené pensa dessa forma, eu penso dessa forma, nós pensamos dessa forma.’ E quando chegar um tempo, essa circulação vai se unir. O meu pensamento vai dar no pensamento de um que vai dar no pensamento de todo mundo e assim a reflexão pode dar toda certa” (Entrevista. Tarauacá, 2010)

Tal como se depreende, um pensamento reservado exclusivamente a unicidade de um corpo parece não efetuar-se enquanto um conhecimento. É ainda por este motivo que a “escola *huni kuĩ*” difere-se da escola de “quatro paredes”, pois ela se realiza pela ampliação da comunicação, na forma de uma socialidade que toma o prezar pelo parente na aldeia como fundamento.

Através das reflexões de Benedito, determinantes no capítulo 3, visualizamos a passagem de um pensamento para um conhecimento. Ele nos disse que:

*“O meu pensamento vira conhecimento quando eu compartilho ele com outras pessoas. Eu tenho um pensamento ou uma reflexão, que pode ser um sonho ou uma idéia. Eu tenho que jogar essa proposta, não apenas dizendo: ‘penso desse jeito’, mas tenho que fazer ele entender sobre o nosso passado, sobre o nosso presente e isso dentro daquele pensamento que eu estou dizendo. Mas não só como eu penso. A tarefa dele é um pensamento muito mais amplo, porque ele vai perguntar: ‘será que o Bené está pensando direito?’ No meu pensar, por exemplo, da educação *huni kuĩ*, o primeiro passo foi dentro da minha terra indígena. Depois eu joguei para o Caucho, daí depois nós jogamos para 12 terras indígenas, não para ele pensar apenas o pensamento do Bené, mas para ele ter uma reflexão sobre o seu próprio eu, na sua comunidade. E ver a minha reflexão contextualizada. Com isso não fortalece a minha pessoa, mas fortalece a minha pessoa com a idéia de todo mundo que se cria ou se forma uma idéia maior. Se traz uma idéia criada e se faz um mapa para **una** (conhecimento). Um mapa é para onde você vai seguir. **Una** é pensar, entender, observar”* (Entrevista. Tarauacá, 2010)

As palestras foram o espaço privilegiado para que o pensamento se tornasse conhecimento. Neste momento foi possível a ampla comunicação com parentes de todas as terras indígenas Kaxinawá e se desenhou uma perspectiva, um mapa que, de acordo com Bené, é aquilo que orienta.

Para abertura a novos questionamentos, a consequência do esforço de Benedito e dos seus parentes que compuseram este trabalho, foi o de comunicar e explicitar ao indigenismo acreano um vocabulário Kaxinawá para as escolas indígenas. Em língua portuguesa, diria que Bené delineou um conceito, o de educação *huni kuĩ*, que tem por

objetivo orientar as escolas de seu povo, mas que reverbera em orientações para o indigenismo.

Bibliografia:

ABREU, João Capistrano de. Rã-txa hu-ni-kui: a língua dos Caxinauás do rio Ibuacú, afluente do rio Murú (Prefeitura de Tarauacá). 2ª ed. Rio de Janeiro, Livraria Briguiet. 1941 [1914]

ALBERT, Bruce: Introdução *in*: Albert, Bruce & Ramos, Alcida Rita (Orgs). Pacificando o branco: cosmologias do contato norte- amazônico. São Paulo: Unesp. 2002.

ALBUQUERQUE, Gerson Rodrigues de. Espaço, Cultura, Trabalho e Violência no Vale do Juruá – Acre. Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação em História Social. PUC-SP. 2001

AQUINO, Terri Vale de. *KAXINAWÁ*: de seringueiro “caboclo” a peão “acreano”. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Antropologia Social. Universidade de Brasília. 1977.

_____. *Índios caxinauá*: de seringueiro caboclo a peão acreano. Acre: SESC, 1982.

_____ & IGLESIAS, Marcelo Manoel Piedrafita. Kaxinawá do rio Jordão: História, Território, Economia e Desenvolvimento Sustentado. Rio Branco – AC, 1994.

BONILLA, Oiara. O bom patrão e o inimigo voraz: predação e comércio na cosmologia Paumari. *Mana*, v. 11, n. 1, p. 41-66, 2005.

CALAVIA, Oscar Sáez. À procura do Ritual. As Festas Yaminawa no Alto Rio Acre, Antropologia em primeira mão nº 33, UFSC, 1998.

_____. O Inca Pano: Mito, História e Modelos Etnológicos. *MANA* 6(2):7-35, 2000.

_____ *et al.* O saber é estranho. O saber é amargo. Sociologia e mitologia do conhecimento entre os Yaminawa. Campos. Revista de Antropologia Social. 2003. n.4. pp 09-28

_____. Moinhos de vento e varas de queixadas. O perspectivismo e a economia do pensamento. *MANA* 10(2):227-256, 2004.

_____. História Pictográfica *in* Lévi-Strauss: leituras brasileiras/ Rubem Caixeta de Queiroz e Renarde Freire Nobre, organizadores, - Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

_____. La Barca que Sube y la Barca que Baja. Sobre el Encuentro de Tradiciones Médicas. Antropologia em primeira mão / Programa de Pós Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina. —, n.1 (1995).— Florianópolis : UFSC / Programa de Pós Graduação em Antropologia Social, 1995.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. Identidade, Etnia e Estrutura Social. São Paulo: Editora Pioneira. 1976.

_____. *Enigmas e soluções*: exercícios de etnologia e crítica. Fortaleza: Edições Universidade Federal do Ceará, 1983.

_____. Identidade étnica, identificação e manipulação. SOCIEDADE E CULTURA, V. 6, N. 2, (p. 117-131). JUL./DEZ. 2003.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Luís Roberto. O ofício do antropólogo, ou como desvendar evidências simbólicas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2008.

CARDOSO, Marina D. Políticas de saúde indígena e relações organizacionais de poder: reflexões decorrentes do caso do Alto Xingu, *in* Saúde dos Povos Indígenas: reflexões sobre antropologia participativa. Esther Jean Langdon e Luiza Garmelo (org.). Contracapa Livraria/Associação Brasileira de Antropologia, 2004.

COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DO ACRE. Antologia da floresta: literatura / selecionada e ilustrada pelos professores indígenas do Acre. Rio de Janeiro: Multiletra, 1997.

_____. Huni Meka: Cantos do Nixi Pae – Rio Branco, 2007. 110 p.:1L. CDD 7816200981.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução 003/1999.

CAVALCANTE DA CUNHA, Manoel Estébio. O acre e a educação escolar indígena, intercultural, diferenciada e bilíngüe. 2009. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagem e Identidade, área de concentração: Linguagem e Educação. Universidade Federal do Acre.

CUNHA, Manula Carneiro. 1998. Pontos de Vista sobre a Floresta Amazônica. MANA 4(1):7-22.

_____. Cultura com aspas e outros ensaios: Cosac & Nayf – 2009.

DALMOLIN, Francisco Gilberto. O papel da escola entre os povos indígenas da Amazônia ocidental: de instrumento de exclusão a recurso para emancipação sociocultural. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, área de Fundamentos em Educação, da Universidade Federal de São Carlos, 2004.

_____. O papel da Escola entre os povos indígenas: Edufac. 2004.

DESHAYES, Patrick & **KEIFENHEIN**, Barbara. Pensar o Otro entre los Huni Kuin de la Amazonía peruana. 2003. Tarea Gráfica Educativa.

DESCOLA, Philippe. Estrutura ou sentimento: a relação com o animal na Amazônia. *Mana* [online]. 1998, vol.4, n.1, pp. 23-45. ISSN 0104-9313. doi: 10.1590/S0104-93131998000100002.

ERIKSON, Philippe. Uma singular pluralidade: a étno-história Pano" (p. 239-252) in História dos Índios no Brasil / Carneiro da Cunha, Manuela. Org. São Paulo: Fundação de amparo a pesquisa do estado de São Paulo - Companhia das Letras - Secretaria municipal de cultura, 1992.

_____. Une Nébuleuse compacte : le macro-ensemble pano. L'Homme, Année 1993. Volume 33, Numéro 126. (p. 45 – 58)

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. Revista Brasileira de Educação. (p. 16-35). Maio/Jun/Jul/Ago 2003. Nº 23.

ESTEVES, Benedita Maria Gomes. *Do “manso” ao guardião da floresta – Estudo do processo de transformação social do sistema seringal a partir do caso da Reserva Extrativista Chico Mendes*. Tese (Doutorado) - Rio de Janeiro, UFRJ, 1999.

_____. 2008. “O Seringal e a Constituição Social do Seringueiro”. In: Delma Pessanha Neves & Aparecida de Moraes Silva (Orgs.) 2008, Processos de Construção e

Reconstrução do Campesinato no Brasil: Formas Tuteladas de Condição Camponesa. São Paulo. UNESP. pp 91-112.

FAUSTO, Carlos. Inimigos Fiéis: História, Guerra e Xamanismo na Amazônia. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

FOLLER, Maj-Lis. Intermedicalidade: a zona de contato criada por povos indígenas e profissionais de saúde, *in* Saúde dos Povos Indígenas: reflexões sobre antropologia participativa . Esther Jean Langdon e Luiza Garmelo (org.). Contracapa Livraria/Associação Brasileira de Antropologia, 2004.

SILVA, Aracy Lopes da & FERREIRA, Marina Kawall Leal (Orgs.). Série Antropologia e Educação. São Paulo: Global, 2001.

GIL, Laura Pérez. Corporalidade, ética e identidade em dois grupos pano. Revista Ilha, 2003. Florianópolis-SC.

GOLDMAN, Márcio e Tânia Lima. 1999. Como se faz um Grande Divisor? In: Alguma antropologia/Márcio Goldman. Rio de Janeiro: Relume Dumará, pp.83-92.

GOW, Peter. **Of mixed blood. Kinship and history in peruvian Amazonia**. Oxford, Claredon Press. 1991

_____. A geometria do corpo. 1999. *in* NOVAES, Adauto (org.) A outra margem do ocidente – São Paulo: Companhia das Letras, pp 299-316.

GORDON, César. *Economia selvagem. Ritual e mercadoria entre os índios Xikri Mebêngôkre*. São Paulo: Unesp, 2006.

GRANERO, Fernando Santos. Hacia uma antropologia de lo contemporáneo *in* Globalizacion y cambio em La Amazônia indígena/ Fernando Santos Granero (Org.) Vol 01. Biblioteca Abya-Yala nº 37.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. O Ponto de Vista dos Professores Indígenas: entrevistas com Joaquim Maná Kaxinawá, Fausto Mandulão Macuxi e Francisca Novantino Pareci. Entrevista. Em Aberto, Brasília, v. 20, n. 76, p. 154-176, fev. 2003.

IBÃ KAXINAWÁ, Isaías Sales. Nixi Pae: O Espírito da Floresta. Cadernos de Pesquisa. Rio Branco: Comissão Pró-Índio do Acre, 2006.

IGLESIAS, Marcelo Manoel Piedrafita. *Associação indígena e mobilização étnica entre os Kaxinawá do Rio Jordão*. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro – Museu Nacional. 1993.

_____. *Os Kaxinawá de Felizardo: correrias, trabalho e civilização no Alto Juruá*. Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro – Museu Nacional. 2008.

LAGROU, Els. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Antropologia Social. Universidade Federal de Florianópolis. 1991.

_____. Mesa Redonda: A sedução do objeto *in* Antropologia e seus espelhos: a etnografia vista pelos observados. Seminário Temático de Antropologia e seus Espelhos: São Paulo, 1994.

_____. Xamanismo e representação entre os Kaxinawá *in* Xamanismo no Brasil: Novas Perspectivas/ E. Jean Matteson Langdon, organizadora. – Florianópolis. Editora da UFSC, 1996.

_____. *Caminhos, duplos e corpos: uma abordagem perspectivista da identidade e alteridade entre os Kaxinawá*. Tese (Doutorado) - Departamento de Antropologia Social, Universidade de São Paulo – SP, 1998.

_____. O que nos diz a arte Kaxinawá sobre a relação entre identidade e alteridade? MANA 8(1):29-61, 2002.

_____. Rir do poder e o poder do riso nas narrativas e performances Kaxinawá. Revista de Antropologia, SÃO PAULO, USP, V. 49 Nº 1: (55-90), 2006.

_____. *A fluidez da forma: arte, alteridade e agência em uma sociedade amazônica (Kaxinawá, Acre)*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2007.

LATOUR, Bruno. Entrevista: Por uma Antropologia do centro. MANA 10(2):397-414, 2004.

_____. “Não congelarás a imagem”, ou: Como não desentender O debate ciência-religião. MANA 10(2):349-376, 2004.

KAHN, Marina & **FRANCHETTO**, Bruna. EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL: conquistas e desafios. Em Aberto, Brasília, ano 14, n.63, jul./ (p. 05-11) set. 1994.

KAXINAWÁ, Joaquim Paulo Mana *et al.* Índios no Acre: História e Organização. Rio Branco-AC: Comissão Pró-Índio do Acre – 2002.

KENSINGER, M. Kenneth. How people ought to live. The Cashinahua of eastern Peru. Waverland Press, Inc. 1995.

MELATTI, Julio Cezar. "Os Patrões Marúbo", p.155-198, Anuário Antropológico/83.

McCALLUM, Cecília. Morte e pessoa entre os kaxinawá. MANA 2(2):49-84, 1996.

_____. Alteridade e sociabilidade kaxinauá: perspectivas de uma antropologia da vida diária. RBCS. São Paulo, v. 13, n. 38, 1998. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01029091998000300008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 fev. 2007. Pré-publicação. <doi:10.1590/S0102-69091998000300008>.

_____. Gender and sociality in Amazonia. How Real People are made. Oxford. New York. 2001.

_____. Incas e Nawas. Produção, transformação e transcendência *in*: Albert, Bruce & Ramos, Alcida Rita (Orgs). Pacificando o branco: cosmologias do contato norte- amazônico. São Paulo: Unesp. 2002.

_____. Escrito no corpo: gênero, educação e socialidade na Amazônia numa perspectiva Kaxinawá. Vol. 19, nº. 33, JAN/JUN, 2010. ISSN 0104-7043.

MONTE, Nietta Lindenberg. Escolas da Floresta: entre o passado oral e o presente letrado/ Rio de Janeiro: Editora Multiletra, 1996.

_____. Textos para o currículo escolar indígena, *in* Práticas Pedagógicas na Escola Indígena. Aracy Lopes da Silva e Marina Kawall Leal Ferreira(Orgs.) São Paulo: Global, 2001(Série Antropologia e Educação).

_____. Cronistas em viagem e educação indígena/ Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

NAVEIRA, Miguel Alfredo Carid. /YAMA/YAMA: os sons da memória. Afetos e parentesco entre os Yaminawa. Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação em Antropologia Social. Universidade Federal de Santa Catarina. 2009.

_____. Imagens dos Yaminahua *In Faces da Indianidade* / Maria Inês Smiljanic Borges, José Pimenta, Stephen Grant Baines. – Curitiba: Nexo Desing, 2009.

MONTAG, Richard. *Una Historia del Grupo de Pudicho*: Narración cashinahua que habla del contacto con los europeos en el siglo veinte. Instituto Lingüístico de Verano. Sinchi Roca 2630 Lince, Lima, Perú. 2008

MONTAG, Susan. Dados Etno-Lingüísticos No. 59. Lições para a aprendizagem da língua kaxinawá. Ministerio de Educación. Instituto Lingüístico De Verano Lima-Perú. 1979 (2004).

NOHGHGSDHGSD, Cwtrwetrw. Te mandei um passarinho... / Nofgsfgsgs. – Brasília: Ministério da Educação, 2007.

OLIVEIRA, G. M. INTERESSE, PESQUISA E ENSINO. Uma Equação para a Educação Escolar no Brasil: A experiência da Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Florianópolis. Florianópolis – SC. Editora IPOL; Secretaria de Educação de Florianópolis, 2004.

OLIVEIRA, João Pacheco de. Uma etnologia dos “índios misturados”? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. *Mana*, v. 4, n. 1, p. 47-77, 1998.

OVERING, Joanna. Elogio do cotidiano: a confiança e a arte da vida social em uma comunidade amazônica. *Mana*, v. 5, n. 1, p. 81-107, 1999.

PRESTES, Andréia B. & FERREIRA, Paulo R. N. Crianças, cambaxirras e um boneco de pau: considerações e comparativos sobre a constituição da infância em contextos Kaxinawá e ocidental. 6º Foro Latinoamericano ‘Memória e Identidad’. Montevideo, 2009.

RAMOS, Alcida Rita. “Ethnology Brazilian Style”, *Cultural Anthropology*, Vol. 5, no.4, 1990, p.452-472.

_____. O índio hiper-real. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, Anpocs. Nº 28, Junho de 1995.

_____. Indigenismo de resultados. *Tempo Brasileiro*, nº 100, janeiro-março de 1990. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

_____. Do Engajamento ao Desprendimento. *Série Antropologia*. Brasília, 2007.

SAHLINS, Marshall. O “Pessimismo Sentimental” e a Experiência Etnográfica: Por Que a Cultura não é um “Objeto” em via de extinção (PARTE I). *MANA* 3(1):41-73, 1997.

SEEGER, Anthony, Roberto Damatta e Eduardo Viveiros de Castro. 1979. “A construção da pessoa nas sociedades indígenas brasileiras”. *Boletim do Museu Nacional*, 32, pp. 2-19.

SILVA, Rosa Helena Dias da. A autonomia como valor e articulação de possibilidades: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, de Roraima e do Acre e a construção de uma política de educação escolar indígena. *Cad. CEDES* [online]. 1999, vol.19, n.49, pp. 62-75. ISSN 0101-3262.

SOUZA, Marcela Stockler Coelho de. *A dádiva indígena e a dívida antropológica: o patrimônio cultural entre direitos universais e relações particulares.* Série Antropologia. Brasília, 2007.

STOLZE, Tânia Lima. O que é um corpo? *Religião e Sociedade*. Rio de Janeiro, 22 (1): 9-20, 2002.

STRATHERN, Marilyn. 1996. “The concept of society is theoretically obsolete.” In: **INGOLD, Tim** (org.) *Key debates in Anthropology*. Londres: Routledge, pp. 55-98.

_____. *The New Modernities in Property, Substance and Effect: Anthropological Essays on Persons and Things*. New Jersey: Transactions Publishers, 1999.

_____. “The concept of society is theoretically obsolete.” In: **INGOLD, Tim** (org.) *Key debates in Anthropology*. Londres: Routledge, pp. 55-98. 1996.

VILAÇA, Aparecida. *Comendo como gente. Formas do canibalismo Wari' (Pakaa Nova)*”: Editora UFRJ/ANPOCS, 1992.

_____. O que significa tornar-se outro: xamanismo e contato interétnico na Amazônia. *RBCS*, v. 15, n. 44, out. 2000.

VIVEIROS DE CASTRO. O campo na selva, visto da praia. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 170-190.

_____. “Os pronomes ameríndios e o perspectivismo ameríndio”. *Mana*, vol. 2(2):115-144. 1996.

_____. *Etnologia brasileira*. In: **MICELI, Sérgio** (Org.). *O que ler na Ciência Social Brasileira (1970-1995)*. 2. ed. São Paulo, Sumaré: ANPOCS; Brasília, DF: CAPES, 1999.

- _____. O nativo relativo. *Mana*. Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 113-148, 2002.
- _____. A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.
- _____. Xamanismo Transversal: Lévi-Strauss e a cosmopolítica amazônica *in* Lévi-Strauss: leituras brasileiras/ Rubem Caixeta de Queiroz e Renarde Freire Nobre, organizadores, - Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- WEBER**, Ingrid. Escola Kaxi História, cultura e aprendizado escolar entre os Kaxinawá do rio Humaitá (Acre). Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Antropologia Social. Museu Nacional. 2004.
- _____. Um copo de cultura: os huni Kuĩ (kaxinawá) do rio Humaitá e a escola. Rio Branco – AC, EDUFAC, 2006.
- WILLAMS**, Raymond. Palavras-Chave: Um vocabulário de cultura e sociedade/ Tradução de Sandra G. Vasconcelos. – Boitempo, 2007.
- YANO**, A. M. T. A fisiologia do pensar. Corpo e saber entre os Caxinawá. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de São Paulo. 2009.